

Mahdoton monimateriaalisuus

- ohjauspäivällä tukea käsityön opettamisen ongelmiin

Pro gradu -tutkielma
Alisa Mäkelä & Kristiina Rautio
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luontokasvatuspainotteinen
luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
2020

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Mahdoton monimateriaalisuus – ohjauspäivällä tukea käsityön opettamisen ongelmiin

Tekijät: Alisa Mäkelä & Kristiina Rautio

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luontokasvatuspainotteinen luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ

Sivumäärä: 78

Vuosi: 2020

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, minkälaisia käsityksiä opettajilla on ohjauspäivän vastaavuudesta monimateriaalisen käsityön opettamisen ongelmiin. Ohjauspäivä tarkoittaa meidän pitämää monimateriaalisen käsityönopetuksen ohjausta opettajille. Selvitämme siis, minkälaisia ongelmia opettajilla on monimateriaalisen käsityön opettamisessa ja miten pitämämme ohjauspäivä monimateriaalisesta käsityöstä vastasi näihin ongelmiin. Opettajille pidettiin heidän pyynnöstään yksi ohjauspäivä, jossa käsiteltiin monimateriaalisen käsityön opettamista. Tutkimusaineisto kerättiin ohjauspäivään osallistuneilta kolmelta opettajalta kolmen kuukauden jälkeen ohjauspäivästä kyselylomakkeella. Tutkimusaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksemme on tapaustutkimus, jonka tekoa ohjaa fenomenografinen tutkimusote.

Tutkimuksen tulosten mukaan ongelmia monimateriaalisen käsityön opetuksessa on aineenhallinnan puute, vanhat asenteet ja käytänteet, opettajalähtöisyys, epävarmuus ja vähäinen yhteistyö opettajien kesken. Ohjauspäivä vastasi näistä kaikkiin muihin, paitsi yhteistyön ongelmaan. Opettajat ymmärsivät ohjauspäivän jälkeen monimateriaalisen käsityön laajemmin, syvensivät omaa osaamistaan ottamalla haltuun uusia tekniikoita ja ideoita, suunnittelivat ja toteuttivat opetusta oppilaslähtöisemmin ja saivat varmistusta ja rohkaisua monimateriaalisen käsityön opettamiseen. Ohjauspäivän jälkeen opettajilla on kuitenkin vielä ongelmia monimateriaalisen käsityön merkityksen ymmärtämisessä, sillä opettajien toimintaa ohjaa produktikeskeinen ajattelumalli.

Jotta ohjauspäivä olisi vastannut vielä paremmin opettajien kokemuksiin ongelmiin monimateriaalisen käsityön opetuksessa, olisi nämä ongelmat pitänyt olla tiedossa ennen ohjauspäivää, jolloin ohjauksen sisältö olisi suunniteltu sen mukaan. On kuitenkin tärkeää, että opettajille pidetään täydennyskoulutusta ja ohjausta monimateriaalisen käsityön opettamiseen, sillä tämän tutkimuksen mukaan jo yhden päivän ohjauksella voidaan edistää monimateriaalisen käsityön toteutumista, mikä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Pohdimme vielä, mikä merkitys on laadukkaasti järjestetyllä monimateriaalisella käsityöllä oppiaineen suosioon.

Avainsanat: monimateriaalinen käsityö, täydennyskoulutus

Sisällys

1 JOHDATUS TUTKIMUKSEEMME	4
2 KÄSITYÖN OPETTAJA JA OPPIAINEEN MUUTOS 2000-LUVULLA	7
2.1 Käsityöpedagogiikan lähtökohdat ja tavoitteet	7
2.2 Sukupuolisen tasa-arvon edistäminen käsitöissä	10
2.3 Yleissivistävä käsityö	13
2.4 Monimateriaalinen käsityö	15
3 OPETUKSEN KEHITTÄMINEN	18
3.1 Opetus ja oppimiskulttuurin muutos	18
3.2 Opettamisessa kehittyminen	19
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS	23
4.1 Käsityönpetus monimateriaaliseksi	23
4.2 Tutkimuskysymys	24
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	25
5.1 Menetelmälliset ratkaisut – tapaustutkimus ja fenomenografia	25
5.2 Ohjauspäivä	27
5.3 Aineiston keruu kyselylomakkeella	28
5.4 Laadullinen sisällönanalyysi	30
6 OHJAUSPÄIVÄN VASTAAVUUS ONGELMIIN	35
6.1 Tulokset tiivistettynä	35
6.2 Aihealojen hallitsemattomuudesta aineenhallintaan	36
6.3 Vanhoista ja sukupuolittuneista käytänteistä tasa-arvoon	40
6.4 Opettajajohtoisuudesta oppilaslähtöisyyteen	44
6.5 Epävarmuudesta itseluottamukseen	48
6.6 Yksin puurtamisesta yhteisopettajuuteen	50
6.7 Tukea tarvitaan lisää	51
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	53
7.1 Monimateriaaliseen käsityöhön liittyviä ongelmia ennen ohjauspäivää	53
7.2 Ohjauspäivän vastaavuus monimateriaalisen käsityön opettamiseen liittyviin ongelmiin	54
7.3. Pohdintaa monimateriaalisen käsityön tulevaisuudesta	55
7.4 Jatkotutkimusaiheet	59

7.5 Tutkimuksen luotettavuus	60
7.6 Tutkimuksen eettisyys.....	62
LÄHTEET	65
LIITTEET	75
Liite 1. Saatekirje ja kyselyn kysymykset	75
Liite 2 Analyysikysymykset	77

1 JOHDATUS TUTKIMUKSEEMME

Tällä tutkimuksella on tarkoitus osallistua monimateriaalisesta käsityöstä käytävään keskusteluun ja selvittää, minkälaisia merkityksiä lyhyellä ohjauksella voi olla opettajien käsityksiin monimateriaalisessa käsityössä kokemiin ongelmiin. Tutkimukseen osallistuneille opettajille pidettiin ohjauspäivä monimateriaalisen käsityön opetukseen liittyen. Tutkimme tämän ohjauksen vastaavuutta monimateriaalisen käsityön opetuksessa koettuihin ongelmiin. Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajilla on puutteita monimateriaalisen käsityön toteuttamisessa opetuksen näkökulmasta. Esimerkiksi opettajien yhteistyötaidot, opetusmenetelmät ja aineenhallinta ovat puutteellisia. (Ikäheimo 2018.) Aiempaa tutkimusta monimateriaalisesta käsityöstä on pro gradu -tutkielmissa tehty jonkin verran. Useimmat niistä keskittyvät monimateriaalisen käsityön haasteisiin. Kuitenkin tutkimuksiin kaivataan ratkaisukeskeisempää näkökulmaa, jotta monimateriaalinen käsityö omakсутaan kouluissa lähtökohdaksi käsityön opettamiseen.

Tällä tutkimuksella haluamme löytää keinoja monimateriaalisen käsityön opettamisen helpottamiseen täydennyskoulutuksen tai ohjauksen avulla. Omana lähtökohtanamme tutkimuksen aiheeseen ovat kokemukset monimateriaalisesta käsityöstä luokanopettajaopintojen aikana, sekä työkokemus monimateriaalisen käsityön yliopisto-opettajan tehtävien aikana. Miellämme monimateriaalisen käsityön positiiviseksi muutokseksi, jolla on onnistuessaan lukemattomat mahdollisuudet lisätä tasa-arvoa, kasvattaa ja rikastuttaa opetuksen sisältöä, sekä saavuttaa opetussuunnitelmassa laadittuja tavoitteita. Käsityöoppiaineella on vakiintunut asema suomalaisessa peruskoulussa, mutta sen sisältöä ja muotoa tulee muuttaa, sillä myös ympäröivä yhteiskunta muuttuu (Garber 2002, 134).

Keskustelu monimateriaalisesta käsityöstä käy tällä hetkellä kiivaana. Aiheesta on paljon virheellisiä näkemyksiä ja käsityksiä, jopa eduskuntatasolla (Ala-Nissilä 2018). Tämä aiheuttaa lisää negatiivista keskustelua, sillä osalla keskusteluun osallistuvilla voi olla puutteita monimateriaalisesta käsityöstä kokemuksen ja ymmärryksen tasolla. Näissä käsityksissä korostuu usein monimateriaalisen käsityön produktimalli, eli tuotekeskeisyys, jossa on välttämätöntä yhdistää erilaisia materiaaleja. Opettajat ovat voineet ymmärtää monimateriaalisen käsityöoppiaineen tarkoittavan jotain käsittämätöntä ja monimutkaista,

mikä voi aiheuttaa opettajien negatiiviset käsitykset. Mielenkiintoista on, että esimerkiksi Vertasen (2019, 91) tekemässä tutkimuksessa todettiin, että oppilaat kokivat eri materiaalien yhdistyvän oppitunneilla enemmän kuin, mitä opettajat kokivat. Opettajat siis saattavat rajata materiaalit eri tavalla ja jopa tiukemmin kuin oppilaat. Tästä herää kysymys, näkevätkö oppilaat monimateriaalisuudessa enemmän mahdollisuuksia kuin opettajat. Ja voiko opettajien erilainen tai negatiivinen asennoituminen jopa hankaloittaa monimateriaalisuuden toteutumista?

Tutkimuksemme aiheita taustoittaa käsityön merkitys ihmisen kasvulle ja kehitykselle, käsityön oppiaineen muutos 2000-luvulla, sekä opetuskulttuurin muutos ja sen omaksuminen opettajana. Monimateriaalinen käsityö korostaa käsityön olevan tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa (Opetushallitus 2014, 270). Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, että unohdetaan käsityön olevan materiaalisidonnaista, siinä mielessä, että työstämiseen valitaan tarkoituksenmukaiset ja sopivat materiaalit, välineet ja tekniikat. Opettajien tulee kuitenkin osata hyödyntää käsityö kasvatuksen välineenä, mikä tarkoittaa monipuolista ja ajankoh- taista oppiainetta. (Lepistö 2010, 62.) Monimateriaalisen käsityön opetusta helpottaa yhteisopettajuus, jonka avulla opetussisältöjä voidaan jakaa opettajien oman aineenhallin- nan ja osaamisen mukaan.

Kollaboratiivista yhteistyön kulttuuria pidetään edellytyksenä tehokkaalle koulun toimin- nan ja opetussuunnitelman kehittämiselle. Tämä sisältää opettajien aitoa yhteistyötä ja jaettua asiantuntijuutta suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin suhteen. (Tynjälä 2008, 101.) Kun opettajat tekevät yhteistyötä ja suunnittelevat monimateriaalisen käsityön opet- tamista yhdessä, on sen laadukas toteutuminen todennäköisempää. Opettajilla voi olla kuitenkin vaikeuksia ja vähäisiä voimavaroja lähteä tekemään suunnittelua. Tätä hanka- loittaa edelleen se, jos opettajan kollegalla on eriävät ajatukset käsityön opettamisesta. Kollegan ympäripuhuminen opetuksen kehittämiseksi on raskasta, jolloin se voi jäädä tekemättä ja opetus jatkuu vakiintuneiden ja vanhojen käytäntöjen mukaisena. (Tynjälä 2008, 101.)

Yhteinen kokemuksemme yliopiston käsityön tuntiopettajan työstä on vakuuttanut yhtei- sen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin merkityksen. Työpari on tukena ja laajenta- massa toisen osaamista jokaisessa opetuksen vaiheessa. Yliopiston käsityön kokeneem- mat opettajat ovat myös jakaneet omaa asiantuntijuuttaan ja olleet spontaanisti ja

vapaaehtoisesti auttamassa, kun apua on pyytänyt. Tällainen toimintatapa on Tynjälän (2008, 101) mukaan aitoa yhteistyötä. Tämä yhteistyö on kasvattanut meidän omaa aineenhallintaamme sekä syvää ymmärrystä monimateriaalisesta käsityöstä ja sen opettamista kohtaan.

Käsityön opetukseen liittyy monenlaisia arvovalintoja. Yhtäältä korostetaan syvällisempää taitokasvatusta yhdellä käsityöalueella, jolloin käsityön sisältöalueen valinnalla ei nähdä sukupuolittumisen ongelmaa. Toisaalta arvostetaan laajaa sukupuolineutraalia käsityöalueiden tuntemista. (Kokko 2008, 370.) Eikö tavoitteena voisi olla kaikille oppilaille toteutettava syvälinen taitokasvatus käsityön molemmissa sisältöalueissa, joka toteutuu opettajien tehdessä aitoa yhteistyötä? Samalla oppilaalla säilyy valinnanvapaus ja hän pääsee valitsemaan ja tekemään töitä materiaaleista ja tekniikoista riippumatta, aidosti keskittyen itse prosessiin ja käsitöiden tekemiseen. Ihmettelemme, miksi 2020-luvulla sukupuolista tasa-arvoa joutuu edelleen perustelemaan ja sen toteutumisesta pitää taistella.

Tulevat opettajat eivät kuitenkaan halua olla erittelemässä teknistä ja tekstiilikäsityötä. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat haluavat sisällyttää yhteen käsityön oppiaineeseen kaikkia peruskoulussa käytettäviä materiaaleja ja tekniikoita. On mielenkiintoista nähdä, miten käsityönopetus muotoutuu tulevaisuudessa (Perkkiö, 2020). Koska monimateriaalinen käsityö on herättänyt vilkasta keskustelua ja on ollut useiden tutkimustenkin aiheena, voidaan näin saada aikaan myös muutosta. Toivottavasti seuraavassa opetussuunnitelmauudistuksessa ei palata entiseen käsityön sisältöalueiden jakamiseen, vaan monimateriaalista käsityötä kehitetään edelleen.

2 KÄSITYÖN OPETTAJA JA OPPIAINEEN MUUTOS 2000-LUVULLA

2.1 Käsityöpedagogiikan lähtökohdat ja tavoitteet

Käsityöpedagogiikan puolesta on puhunut jo Cygnaeus, joka valittiin Suomessa 1800-luvun lopulla kehittämään virkamiesten koulutuksen lisäksi myös tavallisen kansan koulutusta. Myöhemmin Cygnaeusta alettiin kutsumaan Suomen kansakoulun isäksi. (Rinne, Kivirauma & Lehtinen 2015, 232.) Cygnaeuksen teesien mukaan käsityötaidon kehittämisellä ja käsitöiden tekemisellä on kokonaisvaltainen merkitys ihmisen ja yhteiskunnan kehittämisessä. Käsityön merkitystä on perusteltu sillä, että se kehittää fyysistä kasvua ja sen seurauksena yleistä kätevyyttä, psyykkistä kasvua ja omatoimisuutta, sekä kansakunnan yleistä varallisuutta ja hyvinvointia. (Niemi 1988, 209.) Käsitöiden tekemisellä on myös sosiaalisia vaikutuksia. Käsitöiden tekeminen on usein sosiaalinen prosessi. Käsitöiden sosiaalista vaikutusta ei tule väheksyä. Se tukee sosiaalista hyvinvointia ja yhdistää ihmisiä saman harrastuksen pariin. (Huutilainen & Peltonen 2017, 175; Anttila 1992, 39.) Yksilön fyysisen kasvun ja kätevyyden kautta saavutetaan psyykkistä kasvua ja kollektiivista hyvinvointia (Hyrsky 2013, 168). Ihmisen kannalta katsottuna käsityön merkitys on suuri. Käsillä tekemisen avulla ihminen toteuttaa maailmassa olemistaan niin, että elämä on tyydyttävää ja rauha oman itsensä ja ympäristön kanssa säilyy. Tämän takia ihmisellä on omassa luonnossaan halu tehdä käsillä. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 122.)

Käsityö on kokonaisvaltainen prosessi, joka etenee vaiheittain mielikuvista toteutukseen edellyttäen ruumiillisia ja mentaalisia taitoja. Käsitöissä keskeisiä elementtejä ovat suunnittelu ja valmistus, jotka edellyttävät erilaisia taitoja. Mielikuvien tasolla tapahtuvaa kognitiivista työskentelyä edellytetään suunnittelun vaiheessa, kun taas tuotteen valmistus edellyttää kykyä toteuttaa suunnitelma välineiden, materiaalien ja toimien kautta. (Syrjäläinen 2013, 111 – 116.) Käsityö merkitsee sekä työtä että tuotetta, eli produktia, näin ollen käsityön tulokset ovat aineellisia ja aineettomia (Lindfors 2010, 179). Produktia ja prosessia yhdessä voidaan nimittää käsityöprosessiksi. Tähän prosessiin kuuluu useita vaiheita: toiminnan suunnittelua, mielikuvan luomista, työhön ja sen kohteeseen liittyvien arvojen erittelyä ja valintaa, tehtävän kohteen funktioiden eli toimintojen

selvittämistä ja valintaa, varsinaista valmistusvaiheen prosessointia ja tulosten arviointia. (Anttila 1993, 9.) Yksittäisen tuotteen aikaansaaminen virittää tekijän erilaiset persoonallisuuden osa-alueet, sekä sen kognitiiviset, sensomotoriset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät (Anttila 1993, 15; Lindfors 2010, 179). Aiemmin hankittua tietotaitoa hyödynnetään syntyvien ideoiden toteuttamiseen ja ideat voidaan toteuttaa usealla tavalla. Idean toteutus vaatii luovuutta ja ongelmanratkaisua. (Anttila 1993, 15.)

Käsitöitä tehdessä ihminen kokee ja ymmärtää materiaalia konkreettisesti työstäessään sitä. Koska työstäminen on käytännön prosessi eli fyysistä toimintaa, vaatii se tekijältä henkisiä ja kognitiivisia valmiuksia, kuten luovuutta, ajattelua, tutkimista ja harkitsevaisuutta. Käsityön tekijän hienomotoriikka, käden ja silmän koordinaatio, materiaalituntemus, tekniset taidot sekä teknologian tuntemus, kriittisyys ja kritiikinsietokyky, havaintokyky, huolellisuus, tarkkuus, pitkäjänteisyys, riskinotto- ja organisointikyky, esteettiset kyvyt, ilmaisukyky sekä luovuus kehittyvät. Näin ollen käsityön mahdollisuudet kasvatuksen välineenä ovat erityisen suuret. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 124; Kojonkoski-Rännäli 2014, 25.) Kun ihminen tekee keskittyneesti käsillään töitä, hän työstää samalla omaa ajatteluaan. (Kojonkoski-Rännäli 2014, 25.) Polanyin (1994, 4) mukaan ajattelun juuret ovat ruumiissamme ja siksi tiedämme enemmän kuin osaamme sanoa. Siksi jokainen taito kehittyessään ja automatisoituessaan tiedostomattomaksi on persoonallisen sitoutumisen ja henkisen ponnistelun tulos (Polanyi 1958, 49-56). Käsitöiden tekeminen on kaikissa kulttuureissa itseilmaisun väline ja toisaalta myös sidoksissa vallitsevan kulttuurin arvoihin, traditioihin ja muotokieleen (Anttila 1993, 15; Alfoldy 2009, 13). Käsityön kautta integroidutaan kulttuuriin ja adaptoidutaan kulttuuriympäristöön. Identiteettimme rakentuu sen kautta, mihin kykenemme, jolloin kaikki taidolliset saavutukset tuottavat iloa. (Syrjäläinen 2013, 112.)

Käsityötaidon kehittämisellä ja käsitöiden tekemisellä on merkitystä ihmisen psyykkiseen hyvinvointiin. Kojonkoski-Rännäli (1996, 69) on pohtinut taidon olevan ihmisen ominaisuus ja taidon kehittyminen olevan ihmiselle palkitsevaa ja miellyttävä kokemus. Käsityötuote ilmaisee myös tekijänsä persoonallisuutta ja näin ollen käsitöiden tekemisellä on suuri merkitys ihmisen omakuvan muodostumisessa ja hänen itsetuntonsa kehitymisessä (Kojonkoski-Rännäli 1995, 123). Käsitöiden tekemiseen liittyy suunnittelu ja suunnittelutyön kautta omien luovien voimien löytäminen tuottaa iloa. Kun ihminen

huomaa itse kykenevänsä suunnittelutehtävien suorittamiseen, välittyy siitä vahva itse-tuntoa tukeva viesti. (Syrjäläinen 2013, 111; Kojonkoski-Rännäli 1994, 124.) Lambertin (2008, 34) tutkimuksessa selvitettiin, millainen merkitys käsin tekemisellä on depressioiden ehkäisyssä. Vaikka elämäntavat ovat muuttuneet paljon, ihmisillä on säilynyt tarve saavuttaa ja nähdä työn tuloksia. Ihminen itse on poistanut elämästään fyysistä toimintaa vaativia toimintoja, millä on seurausta henkisen hyvinvoinnin heikkenemiseen. Liike, etenkin käsien liike, joka johtaa haluttuihin lopputuloksiin, on tärkeässä osassa estämässä puhkeavaa ja kehittyvää masennusta ja muita mielenterveysongelmia. Aivojen kokonaisvaltainen aktivoituminen, mikä tapahtuu esimerkiksi käsitöitä tekemällä, kehittää ja antaa työkaluja tulevaisuuteen. Käsien liikuttaminen aktivoi aivoja enemmän, kuin esimerkiksi selän tai jalkojen liikuttaminen. Työtä tekemällä selvitetty haasteet antavat itsevarmuutta selvitä tulevista haasteista. Vaivannäkö, sen seuraus ja kaikki, mikä antaa meille tunteen vaikean tilanteen hallitsemisesta, on ikään kuin henkinen vitamiini. Tämä auttaa ihmistä rakentamaan sinnikkyyttä ja suojaa masennukselta. (Lambert 2008, 34.)

Käsitöiden tekeminen vaikuttaa paljon myös aivoihin ja aivotutkimus on nostanut käsillä tekemisen arvostusta. Esimerkiksi käsitöissä tarvittavat tunto-, liike- ja näköalueet kattavat todella suuren osan aivokuoren pinta-alasta. Erityisesti lapsuudessa, mutta myös aikuisena, nämä aivojen osat tarvitsevat toimintaa. (Huotilainen & Peltonen 2017, 175.)

Käsityön tekijä joutuu jatkuvasti ratkomaan teknisiä ongelmia, erityisesti, jos kysymys on uudesta tehtävästä. Pitkäjänteisyys onkin tärkeä arvo, jonka avulla tekninen taitavuus saavutetaan, sillä käsitöiden tekeminen vaatii harjoittelua ja itse työn valmistaminen on hidasta. (Syrjäläinen 2013, 113.) Käsitöiden tekeminen ei ole pelkästään taidon harjaanuttamista, sillä taidon harjaantuminen vaatii myös tietoa. Paljon taitoa vaativissa tehtävissä ihminen joutuu hyödyntämään myös runsaasti tietoa. Kuitenkin on huomattava, että tieto ei sinänsä ole ihmiselle lainkaan merkityksellistä ilman taitoa. Tieto tulee hyödylliseksi vasta, kun se liittyy taitoon. Eli silloin kun se voidaan ottaa taidon avulla käyttöön. (Kojonkoski-Rännäli 1996, 68.) Käsitöissä joutuu jatkuvasti hyödyntämään ns. laajennettua tietoa. Laajennettu tieto tarkoittaa, että hyödynnetään kaikkia aisteja kuten visuaalisia, audiitiivisia ja esimerkiksi hajuaistia. Suuri osa tästä tiedosta on jo tiedostamatonta ja käsittelemme sitä huomaamatta. (Anttila 2009, 15.)

Hyvät kädentaidot ovat perustana myös useissa ammateissa toimimisessa. Käsien tekemisen taito on ote mihin tahansa oppivaan osaamiseen. (Pöllänen & Kröger 2000.) Kysymys on laajasti ymmärtäen osaamisen taidosta (*know-how*), johon yhdistyy sisällön hallinta (*know-what*), ymmärrys perimmäisistä merkityksistä ja arvovalinnoista (*know-why*) sekä ajoituksesta ja ajanhallinnasta (*know-when*) (Anttila 1993, 17). Tällöin voidaan puhua oppimisesta, jossa tuloksena syntyy laajemmin omaa jaksamista tukevia voimavaroja. Yhteisöllisesti käsityö voi kasvattaa tulevaisuuden taitoja työelämään, kuten esimerkiksi yhteisölliseen oppimiseen, ajatteluun ja jatkuvaan oppimiseen liittyviä taitoja. (Pöllänen & Kröger 2013, 91.)

2.2 Sukupuolisen tasa-arvon edistäminen käsitoissa

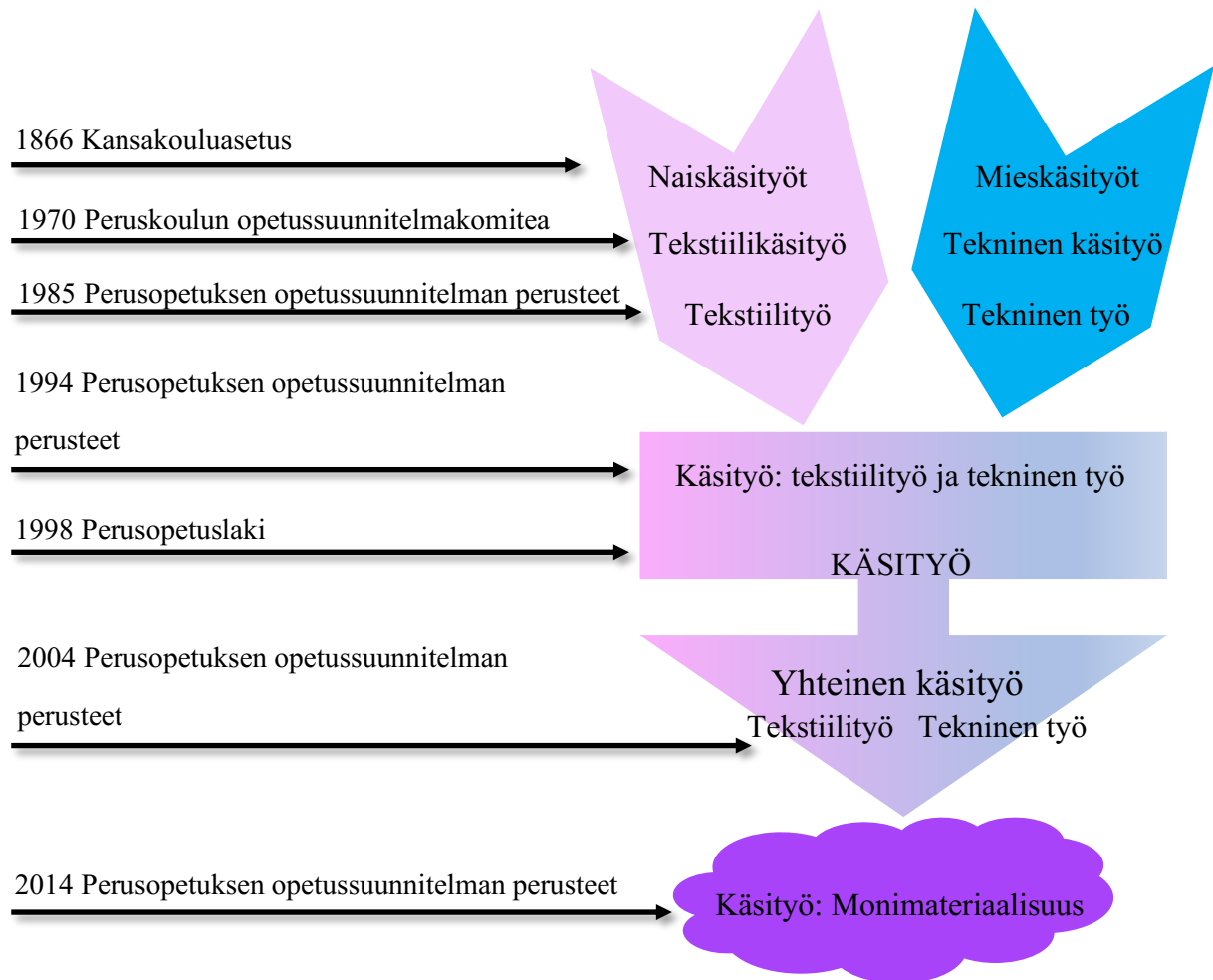
Koulu itsessään on sukupuolittunut yhteisö. Tämä sukupuolittuneisuus on näkynyt selvästi esimerkiksi tietyillä oppitunneilla, joissa voi olla ainoastaan tai lähes ainoastaan yhden sukupuolen oppilaita. Tietyillä luokka-asteilla esimerkiksi käsityötunnit ovat todella sukupuolittuneita. (Löfström 2007, 89.) Liikunta on oppiaineena ennen ollut hyvin sukupuolittunut, mutta siitäkin on jo luovuttu. Käsityöopetuksessa on pitkään vallinnut perinne jakaa tytöt ja pojat eri ryhmiin, vaikka se ei ole perusteltavissa esimerkiksi (sosiaali)psykologisilla tai fysiologis-anatomisilla tosiasioilla, kuten esimerkiksi liikunnassa (Löfström 2007, 90).

Käsityö on ollut historian saatossa voimakkaasti sukupuolittunut oppiaine, koska sisällöt on jaettu ensin tyttöjen tai poikien käsitöihin ja myöhemmin tekstiilikäsityöhön ja tekniseen käsityöhön (kuvio 1). Jo vuonna 1970 kouluun kohdistettiin tietoisesti paineita ja yhteiskunnallisia odotuksia (Johansson & Lindfors 2008, 18) ja käsityöoppiaineen nimeksi muutettiin tekstiilikäsityö ja tekninen käsityö (kuvio 1). Samalla luovuttiin sellaisesta käsityöstä, jonka opetusta määrää sukupuoli. Tämä muutos olisi mahdollistanut suuremmankin muutoksen, kuin mitä todellisuudessa tapahtui. Monet opetuksen rakenteet, kuten opetuksen tilat, säilyivät kuitenkin ennallaan. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 82-83.)

Seuraavaksi käsityötä pyrittiin muuttamaan tasa-arvoisemmaksi nimeämällä se yhteiseksi käsityöksi vuonna 1994 (kuvio 1). Vaikka jo siitä asti, sekä myös nykypäivänä, käsityöoppiaineessa tuli tietoisesti irrottautua perinteisestä jaosta tyttöjen ja poikien käsityöhön tai tekstiilityöhön ja tekniseen työhön (Jääskeläinen ym. 2015, 36) Lindforsin (2012) tutkimukset osoittavat, että neljännen luokan jälkeen tehtävä käsityön valinta noudattaa edelleen sukupuolen mukaan määräytynyttä traditiota. Ja tätä tapahtuu vielä nykyäänkin, etenkin yläkoulun luokilla (Hilmola 2011, 165).

Vuonna 1998 perusopetuslaissa määrättiin, että oppiaineen tulee olla pelkkä käsityö. Oppiainetta ei siis jaettu enää tekstiilityöksi ja tekniseksi työksi. Kuitenkin vuoden 2004 opetussuunnitelmassa käsityö sisälsi kaksi selkeää sisältöaluetta, tekninen työ ja tekstiilityö. Sukupuolittuneet käytännöt ovat seuranneet käsityön nimestä huolimatta. Sukupuolesta riippumaton käsityö ja sukupuolinen tasa-arvo ovat tavoitteita, joihin monimateriaalisella käsityöllä pyritään. Vaikka nämä tavoitteet olivat jo edellisessä opetussuunnitelmassa, jäi jako perinteiseen käsityön dikotomiaan, tekstiilityöhön ja tekniseen työhön elämään (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 82.)

Alla olevassa kuviossa on esitelty käsityöoppiaineen historiaa vuodesta 1866 lähtien. Kuviosta näkyy käsityöoppiaineen jako sukupuolen mukaan ja monimateriaalisen käsityön vastaus sukupuolten väliseen tasa-arvoon käsityön opetuksessa. Alkuperäinen kuvio on Lindforsin, Marjasen ja Jaatisen (2016, 83) luoma, jota tiivistimme hieman tutkimukseemme sopivaksi.



Kuvio 1 Muokattu kuvio Lindforsin, Marjasen ja Jaatisen (2016, 83) kuviosta,

Käsityön oppiaineen muuttuminen 1866-2014

Yhteinen käsityö otettiin käyttöön vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmassa. Sitä ennen käsityöopetus jaettiin tekniseen työhön ja tekstiilityöhön ja oppilailla oli mahdollisuus painottaa opetus jompaankumpaan osa-alueeseen. (Opetushallitus 2000, 104). Kuviosta 1 näkyy tarkemmin käsityöoppiaineen kehitys vuodesta 1866 lähtien. Yhteinen käsityö on sukupuolesta riippumaton oppiaine, jonka tehtävänä on ohjata oppilasta suunnitelmalliseen, pitkäjänteiseen ja itsenäiseen työntekoon. Käsityö oppiaineena kehittää luovuutta, esteettisiä, teknisiä ja psyykkismotorisia kykyjä. Käsityön opetuksessa kehitetään oppilaan ongelmanratkaisutaitoja, sekä ymmärrystä teknologian arkipäivän ilmiöistä. Opetus toteutetaan saman sisältöisenä kaikille oppilaille ja se sisältää sisältöjä sekä teknisestä, että tekstiilityöstä. (Opetushallitus 2004, 242.)

Yhteisen käsityön myötä opetuksessa tulee paremmin esille käsityössä tarvittava luovuus, ongelmanratkaisutaidot sekä kokonaista käsityöprosessia korostavat sisällöt ja tavoitteet. Käsityön merkitys on pitkäjänteisessä työskentelyprosessissa ja mielihyvää tuottavassa kokemuksessa sekä ongelmaratkaisua ja toiminnallisia taitoja kehittävässä toiminnassa, joka ei ole pelkästään kiinni työstettävistä materiaaleista tai tekniikoista. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 11.) Monipuolinen työskentely ja taitojen kehittyminen jokaisella osa-alueella tuottavat oppilaalle osaamisen kokemuksia. Hyvät kokemukset antavat oppilaalle oppimisen iloa, jonka kautta oppilaalle syntyy myönteinen asenne työskentelyyn ja opiskeluun. (Opetushallitus 2004, 242.)

2.3 Yleissivistävä käsityö

Käsityöopetuksen tarkoituksena on opettaa lasta pitkäjänteiseen ja innovatiiviseen työskentelyprosessiin sekä vahvistaa lapsen itsetuntoa mielihyvää tuottavilla kokemuksilla. Käsityön tehtävä on kasvattaa eettisiä, tiedostavia, osallistuvia sekä osaavia ja yrittelijäitä kansalaisia, jotka arvostavat itseään tekijöinä (Opetushallitus 2014, 146). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan (2014, 146) oppiaineen avulla kehitetään oppilaiden avaruudellista hahmottamista, tuntoaistia ja käsillä tekemistä, jotka edistävät motorisia taitoja, luovuutta ja suunnitteluosaamista. Opetuksessa hyödynnetään kokonaisen käsityöprosessin mallia, mikä tarkoittaa prosessia, jossa oppilas itse ideoi, suunnittelee, toteuttaa ja arvioi prosessin ja sen tuotokset. Käsitöiden ja etenkin kokonaisen käsityöprosessin

tekeminen, on sivistävää työtä, sillä prosessin aikana oppilaan persoonallisuuden eri osa-alueet aktivoituvat. Näitä osa-alueita ovat esimerkiksi luovuus, älyllisyys, fyysisyys ja motorisuus. (Kojonkoski-Rännäli 2014.) Oppilaalla tulee olla aktiivinen rooli käsityöprosessissa, jotta hän oppii näkemään mahdollisuuksia, erittelemään vaihtoehtoja, sietämään epävarmuutta ja kokemaan sekä onnistumista että epäonnistumista (Lindfors 2010, 178). Kokonainen käsityöprosessi, jossa oppilas saa käyttää luovuutta on tekijälleen motivoiva ja emotionaalisesti palkitseva kokemus (Karppinen 2005, Vähälä 2003, 185).

Käsityö on yleissivistävä oppiaine, jonka avulla luodaan oppilaalle lähtökohdat erilaisiin työelämän valmiuksiin. Esimerkiksi innovaatiokasvatus edellyttää oppilaiden luovien kykyjen tunnistamista ja siten niitä kehittämällä luodaan orientaatio ja valmiudet luoville muotoilun ja teknologian aloille. (Kaukinen 2009, 7.) Käsityön sisältöihin kuuluu erilaisen teknologisten sovellusten ymmärtäminen, arvioiminen ja kehittäminen sekä näiden kautta opittujen tietojen ja taitojen käyttäminen arjessa (Opetushallitus 2014, 146). Käsityön innovatiivisuus ja sen merkitys syntyy, kun oppilaiden omia ideoita kokeillaan ja testataan. Sopivien materiaalien, työvälineiden ja tekniikoiden käytöllä saadaan tietää toimivatko ideat käytännössä. Tulevaisuuden haasteiden ratkaisemiseksi tarvitaan innovatiivisuutta ja innovaatioita. (Lindfors 2012, 364.)

Teoreettisen tiedon yhdistäminen käytäntöön, taloudellisen ajattelukyvyn kehittyminen, näkemys kansallisesta kulttuurista ja taito käyttää työkaluja ovat opettajien mielestä tärkeitä käsityöopettamisessa. Opettajien mielestä käsityön tulisi olla yhdistävä aine, jossa muissa aineissa hankittu teoreettinen tieto sovelletaan käytäntöön. (Lind 2009, 211.) Harjoittelun myötä taito kehittyy osaksi hiljaista osaamistamme. Harjoittellessa taito häviää tietoisesta minästämmme ja kehittyy osaksi ruumiillista ja psyykkistä olemisen tapaa, jolloin tietoisuutemme voi kohdata aina uusia ja haasteellisempia ongelmia. (Syrjäläinen 2013, 112.) Lindin (2009, 212) mukaan lasten täytyy oppia tekemään töitä. Taidon opettamisen myötä voidaan kehittää lasten avarakatseisuutta, suvaitsevaisuutta, laadun ja esteettisten arvojen merkitystä, huolenpidon arvoja ja kärsivällistä suhtautumista työskentelyyn (Syrjäläinen 2013, 212). Taitavien suoritusten lisäksi käsityökasvatuksella on merkitys lasten itseilmaisun kehittymisen, ongelmien ratkomisen ja yleensä oppimaan oppimisen kannalta (Suojanen 1992, 130).

2.4 Monimateriaalinen käsityö

Monimateriaalinen käsityö on otettu terminä käyttöön opetussuunnitelmaan vuonna 2014 (kuvio 1). Sillä tarkoitetaan käsityön olevan monimateriaalinen oppiaine, joka sisältää käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan perustuvaa toimintaa. Käsitöiden tekemisessä käytetään ennakkoluulottomasti erilaisia visuaalisia, materiaalisia, teknisiä ja valmistusmenetelmällisiä ratkaisuja. Tuotteita tai teoksia suunnitellaan ja valmistetaan itsenäisesti ja yhteisöllisesti, ja omaa tai yhteistä käsityöprosessia arvioidaan. Käsitöiden tekeminen on tutkivaa, keksivää ja kokeilevaa. (Opetushallitus 2014, 146.) Toisin sanoen opetus ei rajoitu yhteen materiaaliin vaan käytössä on kaikki saatavilla oleva materiaali, jota voidaan käyttää myös yhdessä tarkoituksenmukaisesti. Työskentely ei rajoitu yksittäisiin materiaaleihin vaan niitä voidaan yhdistää luovien ratkaisuin. Oppiaineena käsityö edellyttää sisältöjä teknisestä ja tekstiilityöstä, jolloin opetus käsitöissä suuntautuu kokonaisvaltaiseen ja eri osa-alueita yhdistävään toimintaan ja tuottamiseen. Kun oppilaalla on mahdollisuus oppia käsitöitä monipuolisesti ja laadukkaasti, sisältöalueet tukevat toisiaan ja oppilaan käsityötaitojen kehittymistä. (Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 97.) Opettajien kokemuksen mukaan molempien, teknisen ja tekstiiliopetuksen, opiskelu rikastaa oppilaiden kokemusta käsityön opiskelusta. Pakollisen käsityön monipuolisuus korostuu etenkin niille oppilaille, jotka eivät valitse käsityötä valinnaisaineeksi. Erikoistuminen tiettyyn sisältöalueeseen tai tekniikoihin tapahtuu myöhemmin kuin peruskoulun yleissivistävässä opetuksessa. Tätä tukee Cygnaeuksenkin ajatukset käsityöstä muodollisen sivistyksen välineenä, ei ammatillisena opetuksena, mikä on juurtunut suomalaiseen koulujärjestelmään. (Kojonkoski-Rännäli 1995, 110; Lepistö, Rönkkö & Tuikkanen 2013, 100.)

Käsityö on käsitteellisen idean esille työstämistä materiaalin kautta, mutta materiaalisuus ei ole lähtökohta. Oppilaiden eri luokka-asteilla tulee voida suunnitella, ratkaista ja toteuttaa eri lailla painotettuja oppimistehtäviä. Käsityö on suunnittelutyön lisäksi materiaalien, kokeilujen ja testaamisen vuorovaikutusta yhdessä ajattelun ja ongelmanratkaisujen kanssa riippumatta siitä, mitä materiaalia tai tekniikkaa käytetään. Tekniikka- tai tuotekeskeisyydestä tulisi käsityöopetuksessa pyrkiä pois niiden kapea-alaisuuden vuoksi. (Seitamaa-Hakkarainen 2009, 11.) Lindforsin (2010, 185) tutkimuksessa opettajat korostivat käsityön merkitystä arkielämän taitojen oppimisessa, ei niinkään käsityön

materiaaleihin ja tekniikoihin liittyvää oppimista, vaikka käsityössä tarvittavien työvälineiden käyttö kehittää ja edellyttää hienomotorisia taitoja. Suunnittelu- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen sekä oppilaiden omien ideoiden toteuttaminen ajateltiin olevan opettamisen keskiössä. (Lindfors 2010, 195.)

Monimateriaalisen käsityön opettamisessa suunnittelulla ja ideoinnilla on tärkeä rooli. Opetussuunnitelman (2014, 146) mukaan käsityö kasvattaa oppilaita, joilla on taito käsityönilmaisuun sekä halu ylläpitää ja kehittää käsityökulttuuria. Jotta tuotteista saadaan tarkoituksenmukaisia ja oppilaat pääsevät oikeasti ilmaisemaan itseään (Lind 2009, 212), niitä tulee suunnitella etukäteen ja pohtia esimerkiksi erilaisia teknisiä ja materiaalisia ratkaisuja. Suunnittelussa tulee huomioida tuotteiden monimateriaalisuus ja pyrkiä keksimään luovia ja innovatiivisia ratkaisuja. (Lepistö & Lindfors 2015, 3.) Suunnittelu on kuitenkin vaikea ja ongelmanratkaisutaitoja vaativa tehtävä, joka voi aiheuttaa ahdistusta oppilaissa (Syrjäläinen 2013, 112). Itse tuotteen valmistaminen tuottaa tekijälleen jo mielihyvää, sillä itse tehty suunnitelma saa konkreettisen muodon (Syrjäläinen 2013, 112).

Prosessin aikana oppilas oppii käytännöllisen soveltamisen kautta konseptia, materiaaleja, tekniikoita sekä teknologiaa. Tarkoituksena ei ole oppia kaikkia tekniikoita tai materiaaleja, mutta monimateriaalisessa käsityössä oppilas oppii monipuolisemmin materiaaleja sekä monipuolisempia lähestymistapoja kuin ennen. Monimateriaalisen käsityön voidaan ajatella olevan mahdollinen ratkaisu edistää kekseliäisyyttä ja innovatiivisuutta käsityössä. (Lepistö & Lindfors 2015, 3.) Samalla oppilas joutuu etsimään erilaisia ratkaisuja valmistamiselle ja myös kokeilemaan erilaisia valmistamisen keinoja. Opettajan ohjaus on myös suuressa roolissa, sillä opettajan vinkit ja ohjeet antavat oppilaalle oivalluksen iloa. Kun oppilas pääsee valmistamaan työtä ja ajatusta vaativat ongelmat on ratkaistu, oppilas saa nauttia pelkästään työskentelystä. Oppilas keskittyy vain yksityiskohdan työstämiseen. Samalla oppilas huomaa osaavansa ja pystyvänsä työskentelemään, mikä kasvattaa oppilaan identiteettiä. (Syrjäläinen 2013, 112.)

Monimateriaalisen käsityön oppimiskokonaisuus voi olla nautinnon lähde, mutta se myös edistää valmiuksia aloitteelliseen ja yritteliäiseen käyttäytymiseen. Nämä asiat voidaan nähdä edellytyksinä kekseliäiseen käsityön oppimiseen. (Lepistö & Lindfors 2015, 16.)

Oppilaiden lisäksi myös opettajat ovat uuden edessä monimateriaalisen käsityön kanssa. Taidon opettaminen on haastavaa ja sen opettamisessa on samanlaiset tuskat kuin itse

käsitöiden tekemisessä ja suunnittelussa (Syrjäläinen 2013, 113). Taidon oppiminen vaatii työtä ja itse tekemistä, taitoa ei voi oppia ilman käytännön harjoittelua (Salakari 2007, 78). Tämän takia taidon opettaminen on suurilta osin havainnollistamista, näyttämistä, selittämistä sekä mallin antamista. Opettaja toimii näiden mallien antajana ja siksi opettajalla tulee olla opetettava asia hyvin hallinnassa, jotta hän pystyy näyttämään oikeanlaisen mallin. Oppilas ottaa mallia opettajasta kaikissa osa-alueissa oppitunneilla, esimerkiksi työasennoista, työn järjestämisestä sekä myös opettajan asenteesta. Taidon opettaminen vaatii paljon etukäteistyötä, jotta opettaja osaa esimerkiksi puhua tunnilla oikeilla käsitteillä, asettaa taidon pedagogiselle kielelle ja pedagogiseen kontekstiin. (Syrjäläinen 2013, 113; Salakari 2007, 78.) Tämä prosessi on jo itsessään hankala ja se voi aiheuttaa lisää ongelmia opettajille, mikäli hiellä ei ole kaikki käsityön sisältöalueet hallussa. Toisaalta, kun opettajalla on hyvät opetuksen mallit ja menetelmät, taidon opettaminen on todella mukavaa ja palkitsevaa. Opettaminen itsessään on jo taito ja myös opettamisen taito kehittyy kokemuksen ja reflektoinnin kautta. (Syrjäläinen 2013, 113.)

3 OPETUKSEN KEHITTÄMINEN

3.1 Opetus ja oppimiskulttuurin muutos

Kaikilla kouluilla on opetus- ja kasvatustehtävä. Se tarkoittaa sitä, että koulun tulee tukea yhteistyössä kodin kanssa oppilaiden oppimista, kehittymistä sekä hyvinvointia. Perusopetus tarjoaa oppilaille mahdollisuuden osaamisen monipuoliseen kehittämiseen. (Opetushallitus 2014, 18.) Muutokset kasvatuksessa ja opetuksessa ovat läsnä opettajan jokapäiväisessä työssä (Husu & Toom 2016, 9). Oppimiskulttuurin muutos vaatii opettajalta uudenlaisia tapoja opettaa. Opettaja on ikään kuin valmentaja, joka nostaa esiin yksilön ja ryhmän potentiaalin ja vie sitä eteenpäin. Opettaja tarjoaa mahdollisuudet yksilölliseen kehittymiseen oppilaan omaa autonomiaa kunnioittaen. Opetuksessa ja oppimisessa ei pyritä mallintamaan opettajaa, vaan oleellista on oppilaan oma suunnittelu ja toteutus. (Kallio 2016, 53-56.) Kehittyvä opetus- ja oppimiskulttuuri edellyttää opettajalta osittain uudenlaisen opettajan roolin oppimista ja toisaalta myös poisoppimista totutuista tavoista tehdä opettajan työtä. Uusien opetuksen lähestymistapojen, menetelmien ja välineiden käyttämisen oppiminen tarkoituksenmukaisella tavalla edellyttää kuitenkin koulutusta ja tukea ja vie aikaa. (Husu & Toom 2016, 14.) Uusimman opetussuunnitelman (2014) perusteissa oppilaiden mahdollisuus valita tekstiilityö tai tekninen työ on vaihtunut yhteiseen monimateriaaliseen käsityöhön. Tämä on useille opettajille uusi tilanne ja opettajilta vaaditaan huomion kiinnittämistä oppilaiden erilaisiin tarpeisiin ja oppimistyyliihin. (Hilmola & Lindfors 2017, 39.) Koska monimateriaalinen käsityö on kirjattu opetussuunnitelmaan vasta vuonna 2014 ja otettu käyttöön 1.8.2016, on se opettajille vielä uusi ja tuntematon. He ovat saaneet koulutuksen aikana, jolloin käsityön sisältöalueet olivat erilaiset, eikä täydennyskoulutus ole saavuttanut kaikkia.

Opettajilla ei välttämättä ole valmiuksia toimia uusien tavoitteiden ja opetusmenetelmien mukaisesti, jolloin täydennyskoulutuksella pyritään kehittämään opettajan osaamista. Opettajien täydennyskoulutusten tarkoituksena on kehittää opettajan tietoja ja taitoja kohdata koulumaailmassa vastaan tulevia tilanteita. Täydennyskoulutus tukee myös opettajan

ammattillista kehittymistä ja antaa valmiuksia kohdata ongelmia, joita opettajan työssä tulee vastaan. (Heikkinen 2007, 12.) Opettajat itse ovat kiinnostuneita erityisesti sellaisista täydennyskoulutuksista, joiden aiheena on oman opetuksen ja aineenhallinnan kehittäminen (Heikkinen 2007, 287). Autio teki jo vuonna 1997 toimenpide-ehdotuksia käsityön opetuksen kehittämiseksi. Yksi näistä toimenpide-ehdotuksista oli opettajien täydennyskoulukseen satsaaminen entistä enemmän. Suunnitelmia käsityön opetuksen kehittämiseksi on vaikea toteuttaa ilman opettajien riittävää ammattitaitoa. Ammattitaidon puutteen vuoksi opettajien keskuudessa voi esiintyä muutosvastarintaa. (Autio 1997, 6.) Meillä ei kuitenkaan ole tietoa siitä, onko näihin täydennyskoulutuksiin satsattu. Teoriaa ja käytäntö tulee tarkastella toistensa valossa. Koulutuksessa teoriasta tulee tehdä käytäntöön sopivaa ja toisaalta käytäntöä tulee eksplikoida, eli teoretisoida. (Tynjälä 2008, 93.)

Elinikäinen ja elämänlaajuinen oppiminen sekä psykologisen pääoman kehittäminen ovat uusimman opetussuunnitelman (2014, 20) tavoitteita. Koulun tulisi hyödyntää uusimmat pedagogiset ja teknologiset tiedot uusien pedagogisten toimintakulttuurien rakentamisessa, jolloin voidaan paremmin tukea oppilaan elämänlaajuista oppimista (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, Rajala 2011, 35; Kallio 2016 15-48).

3.2 Opettamisessa kehittyminen

Yhteiskunnalla on opettajille suuret vaateet, minkä lisäksi opettajien tulee toimia työssään rajallisten resurssien puitteissa. Kuitenkin opettajien tulee toimia opetussuunnitelman mukaan ja antaa oppilaille laadukasta opetusta. Tähän liittyy muutoksen kohtaaminen, sen kanssa eläminen ja siihen vaikuttaminen. Opettajuus on muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista. Opettajuus on kykyä työskennellä yhteisössä ja yhdessä kehittää opetusta. Opettajan ammattitaito ilmenee valmiutena hyödyntää ympäristön tarjoamia oppimismahdollisuuksia ja kehittää näitä. (Luukkainen 2004). Kostiainen ja Rautiainen (2011, 185-186) puhuvat *irtiotosta*, jolla he tarkoittavat opettajan mahdollisuutta tehdä jotain toisin. Lähtökohtana tähän on ammatillinen kehittyminen, oppiminen ja toisin näkeminen. Irtiotto edellyttää todellista tekemistä konditionaalipuheen sijaan (*mitä olisi kiva tehdä tai mitä tulisi tehdä*). Tähän tarvitaan muutoksen tarpeen tunnistaminen, pedagogisesti perusteltu ja rakennettu suunnitelma ja kyky ymmärtää

muutosta ja toimintakontekstia. Irtiotto tarkoittaa etäisyyden ottamista vanhaan ja totuttuun, ja siihen, mitä yhteisö pitää normaalina ja järkevänä. Toisin tekeminen vaatii kuitenkin opettajalta rohkeutta ja suurta luottamusta itseensä, muihin ja irtioton perusteluihin. Vallitsevaa traditiota on helppo jatkaa ja pelko epäonnistumisesta voi mietityttää. (Kostiainen & Rautiainen 2011, 185-186.) Koulun ja opettajan tulee tarkastella kriittisesti omia työmenetelmiään, jotta koulutus vastaa sille esitettyihin haasteisiin ja yhteiskunnan muuttuneisiin tarpeisiin (Suojanen 1992, 12.)

Opetuksen kehittämisessä ja oman opettajuuden kehittymiseen voi asennoitua pienten tavoitteiden kautta. Lopullisen tavoitteen ajattelemisen sijaan opettajan kannattaa hyödyntää tavoitteeseen liittyviä osasuorituksia. Haasteet voi kohdata tyynesti ja joustavasti, jolloin vaikeat kokemukset voi hyödyntää kehittymisessä. Opettajan kannattaa suhtautua tavoitteen saavuttamiseen matkana, josta hän nauttii. (Halvorson 2012, 160.) Tynjälä (2008, 87) on määritellyt asiantuntevaa (ekspertti) opettajaa kuvaavia piirteitä seuraavasti: *”asiantuntijuus on usein kapea-alaista ja kontekstisidonnaista. Asiantuntijuuteen pääseminen vaatii aikaa, eikä se ole mahdollista monella eri osa-alueella. Asiantuntijana suoriutumiseen vaikuttaa myös konteksti, jossa toimitaan. Opettajan on helpompi oppia toimimaan asiantuntijana tutuissa tilanteissa ja tutuille oppilasryhmille. Vieraat tilanteet heikentävät koettua asiantuntijuutta.”* Monimateriaaliseen käsityön uusimpien tavoitteiden mukaan opetuksessa tulee hyödyntää ongelmaperusteisuutta ja ilmiöpohjaisuutta (Opetushallitus 2014, 271). Vastauksien hakeminen oikean tutkimuksen tai ongelman ympärille pakottaa valitsemaan sellaisia työmuotoja, joilla oppilas hahmottaa kokonaisuuksia. Opettajalta tämä edellyttää kuitenkin asiaan huolellista perehtymistä ja vahvaa aineenhallintaa, jotta hän voi ohjata oppilaitaan tutkimusten parissa. Olennaista on huolellinen suunnittelu sekä tavoitteiden ja ajatusten auki puhuminen oppilaille. Parhaimmillaan tästä seuraa opettajalle opettamisen nautinnollisuus, sekä ymmärrys opetuksen järjestämisestä ja perusteista. (Stenberg 2016, 88.) Oppilaalle oppimisen ilo ja flow, eli voimakas työskentelyyn paneutuminen ja sen sujuminen, mahdollistuvat, kun opetuksen suunnittelu, ryhmäytyminen, dialoginen vuorovaikutus, itseohjautuvuuden tukeminen ja arviointi ovat kunnossa (Stenberg 2016, 123).

Käsityön ainedidaktiikkaa ei voi opiskella ilman samanaikaista aineenhallinnallista eli käytännöllistä käsityötoiminnan opiskelua (Lepistö 2013, 160-161). Ei riitä, että käsityötä opettava opettaja tietää, miten jokin asia tehdään, vaan hänen täytyy myös osata itse

(Kojonkoski-Rännäli 1995, 124; Lepistö 2013, 160-161). Opettajan oman käsityötaidon kehittyminen ekspertin tasolle ei kuitenkaan ole tarpeellista eikä tarkoituksenmukaista, mutta käsityötä opettavan opettajan täytyy osata itse opettamansa perustyötavat niin, että hän pystyy kulloinkin ohjaamaan opittavan taidon opiskelua. (Lepistö 2013, 160-161). Molempien sisältöalueiden, eli tekstiilityön ja teknisen työn opiskelu antaa opettajalle laajan näkökulman käsityöhön ja parantaa opettajien yhteistyön mahdollisuuksia. Molempien sisältöalueiden hallinta mahdollistaa yhteistyön sekä vastuun jakamisen opettajien välillä. Samalla monipuolinen aineenhallinta auttaa ymmärtämään oppilaiden käsityöprosesseja. (Lepistö 2010, 78.)

Taidon opettamiseen sisältyy monia haasteita. Opettajan reflektointi ja asennoituminen työskentelyyn on mallina oppilaalle. Sen lisäksi oppilas ottaa mallia konkreettisista työasennoista, työn järjestyksistä ja järjestämisestä. Taitoa opetetaan havainnollistamisella, selittämällä ja näyttämällä. Taidon opettamisen suunnittelussa opettajan on kiinnitettävä huomiota oman hiljaisen tiedon ja automatisoituneen taitonsa tiedostamiseen ja käsitteellistämiseen. Usein opettajat eivät oivalla tämän tärkeyttä. Parhaimmillaan oppilas ymmärtää käsitteellistämisen ja metaforien vaikutuksesta tehtävän problematiikan paremmin. Käsitteellistämisen kautta opettaja joutuu myös perustelemaan, miksi tehdään tietyllä tavalla. Opettajan hiljaisen tiedon ja opetettavan aineksen muuttaminen pedagogiselle kielelle ja pedagogiseen kontekstiin on vaikeaa, mutta sen avautuessa ja opettajan löytäessä hyviä mielikuvia ja metaforia työskentelyn kuvaamiseksi, kehittyy taidon opettamisesta palkitseva projekti. Opettajan tulee myös testata jatkuvasti, mitkä nimitykset ja mielikuvat ovat selitysvoimaisimpia taidon ymmärtämisessä. Opettajan ammattitaito ja opetustyö kehittyy kokemuksen ja reflektoinnin tuloksena. Aloittelevilta opettajilta puuttuu käyttökelpoisten ja voimakkaiden ohjausta koskevien mallien ja menetelmien repertuaari, mutta kokemusten myötä nämä karttuvat. Taidon opettamisen ihanuus on tekemisen ilon jakaminen ja oppimistulosten näkeminen oppilaan toiminnassa. (Syrjäläinen 2012, 113.)

Käsityötä oppiaineena voitaisiin kehittää yhteisopettajuudella (Hakkarainen, Kangas & Seitamaa-Hakkarainen 2011, 175). Yhteisopettajuus on opettajien välistä laajaa yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä kantavat vastuun luokan opetuksen suunnittelusta ja toteutuksesta, sekä myös oppimisen arvioinnista (Malinen & Palmu 2017, 10). Monimateriaalista käsityötä opettaessa yhteisopettajuus nousee tärkeään rooliin, sillä suurin osa

kentällä olevista opettajista ei ole saanut monimateriaaliseen käsityöhön ohjausta, jolloin opettajat hallitsevat yleensä paremmin joko pehmeät tai kovat materiaalit ja niihin liittyvät tekniikat. Yhteisopettajuuden perimmäinen tarkoitus on jakaa omaa asiantuntijuutta, etenkin kun opettajien vahvuudet voivat olla hyvin eri osa-alueilla (Malinen & Palmu 2017, 11). Yhteisopettajuus tarjoaa mahdollisuuden oppia kollegalta ja näin laajentaa omaa osaamistaan ja ammattitaitoaan. Lisäksi kollegoilta saatu tuki voi auttaa työssä jaksamista sekä lisätä työn mielekkyyttä. Yhteisopettajuudessa opettajien välinen yhteistyö on paljon kokonaisvaltaisempaa, kuin mihin kouluissa on yleensä totuttu ja se vaatii opettajilta huolellista ennakkosuunnittelua, säännöllistä keskustelua sekä käytänteiden jatkuvaa arvioimista ja kehittämistä. Yhteisopettajuuden suurimpia haasteita ovat yleensä suunnitteluajan vähäisyys sekä opettajien epätasa-arvoinen rooli. Jotta yhteisopettajuus toimii, se vaatii myös tukea koulun johdolta sekä työyhteisön myönteistä suhtautumista yhteisopettajuutta kohtaan. (Malinen & Palmu 2017, 11.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS

4.1 Käsityöopetus monimateriaaliseksi

Monimateriaalinen käsityö on hyvin ajankohtainen puheenaihe koulussa, käsityön koulutuksessa ja tutkimuksessa. Terminä se on ollut opetussuunnitelmassa mukana vuodesta 2014 lähtien. Monimateriaalisesta käsityöstä on uutisoitu ja kirjoitettu mielipidekirjoituksia, ja opettajat ja tutkijat keskustelevalle aiheesta useista näkökulmista (ks. esim. Sipola 2019; Savin 2018; Lindfors ym. 2019). Käsityön suosio valinnaisaineena on laskenut viime vuosina, minkä vuoksi sen opetusta on kehitettävä (Niiranen 2016, 60; Hilmola & Kallio 2019). Niirasen (2016, 60) mukaan kehitystä kaivataan erityisesti siinä, että tytöt huomaisivat nykyistä paremmin teknologian merkityksen niin arki- kuin myöhemmin työelämässäänkin.

On kuitenkin tiedossa, että opettajatkin tarvitsevat lisäkoulutusta monimateriaalisen käsityön opettamiseen (Katajala 2018). Opettajat osallistuisivat käsityötä koskevaan täydennyskoulutukseen mielellään, jos sellaista olisi ilmaiseksi saatavilla ja koulutukseen voisi osallistua työajalla (Hilmola 2011, 170). Esimerkiksi Ikäheimon (2018) tutkimus osoittaa monimateriaalisen käsityön käytäntöjen olevan vielä vahvasti kehitteillä ja opettajien yhteistyötaidoissa ja opetusmenetelmissä on haasteita.

Me itse opiskelimme monimateriaalista käsityötä luokanopettajaopinnoissa ensin perusopinnoissa ja seuraavana vuonna sivuaineena. Kokemukset näistä opinnoista olivat positiiviset. Opetus oli innostavaa, tutkivaa ja kokeilevaa, minkä lisäksi opettajien yhteistyö vaikutti meidän opiskelijoiden näkökulmasta hyvin toimivalta. Opettajat olivat itse innostuneita monimateriaalisesta käsityöstä, mikä innosti myös meitä opiskelijoita.

Tällä tutkimuksella haluamme tuoda esiin monimateriaalisen käsityön mahdollisuudet, selvittää opettajien kokemat ongelmat monimateriaalisen käsityön opetuksessa ja vastata niihin. Tämä tutkimus sai alkunsa sen jälkeen, kun opettajat eräästä keskisuomalaisesta koulusta pyysivät ohjauspäivää monimateriaalisessa käsityössä kokemiensa haasteiden vuoksi. Koska monimateriaalisesta käsityöstä käydään julkisesti negatiivistakin keskustelua, haluamme osallistua tähän keskusteluun selvittämällä opettajien kokemia ongelmia

monimateriaalisen käsityön opetuksessa ja sitä, mikä merkitys on lyhytaikaisella ohjauksella.

4.2 Tutkimuskysymys

Ohjauspäivä pidettiin ennen tietoa sen ottamisesta mukaan tutkimukseen. Sen ajankoh-
taisuus tutkimuskohteena sopi hyvin tutkimuksen aikatauluun, minkä vuoksi päätimme
suunnata tutkimuksen siihen. Olemme käsityön sivuaineopintojen aikana pohtineet usein
monimateriaaliseen käsityöhön liittyviä kysymyksiä. Pohdimme esimerkiksi sitä, mitä
vaaditaan laadukkaampaan käsityönopetukseen ja kuinka pienellä ohjauksella on merki-
tystä. Koska opettajat itse pyysivät ohjausta monimateriaalisen käsityön opetukseen,
päättelimme heillä olevan ongelmia siinä. Sen vuoksi haluamme selvittää opettajien ko-
kemat ongelmat ja sen, miten ohjauspäivä vastasi näihin ongelmiin. Tutkimuksen koh-
teena on erityisesti opettajien käsitykset ongelmista ja ohjauspäivän vastaavuudesta. Tut-
kimuskysymys tarkentui muotoon:

1. Minkälaisia käsityksiä opettajilla on ohjauspäivän vastaavuudesta monimateri- aalisen käsityön opettamisen ongelmiin?

1.1 Minkälaisia opettamiseen liittyviä ongelmia opettajilla oli ennen ohjauspäivää?

1.2 Miten ohjauspäivä vastasi monimateriaalisen käsityön opettamiseen liittyviin ongel- miin?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Menetelmälliset ratkaisut – tapaustutkimus ja fenomenografia

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa tutkittavana ilmiönä on opettajien käsitykset ohjauspäivän vastaavuudesta opettajien kokemiin haasteisiin monimateriaalisen käsityön opettamisessa. Tutkimuksemme tekoa ohjaa fenomenografinen tutkimusote, koska tutkittavana ilmiönä on opettajien käsitykset. Fenomenografinen tutkimusote kuvailee, analysoi ja ymmärtää erilaisia käsityksiä, sekä käsitysten keskinäisiä suhteita. Käsityksen käsite on teoreettisesti jaettu kokemukseen, havaintoon ja ajatteluun. Käsitykset muodostuvat esimerkiksi aiemmista kokemuksista, havainnoista, opinnoista ja keskusteluista. Ihminen muodostaa käsityksensä koetuista ilmiöstä liittämällä oliot ja tapahtumat mielessään selittäviin yhteyksiin. (Huusko & Paloniemi 2006; Ahonen 1994; Uljens 1991, 81, Marton 1994.) Marton (1981) kuvaa, että on olemassa kaksi tapaa muodostaa käsityksiä. Yleisempi tapa on, että orientoimme meidät maailmaan ja muodostamme ilmauksia siitä. Toisen perspektiivin mukaan orientoimme itsemme ihmisten ajatuksiin tai heidän kokemuksiinsa maailmasta ja muodostamme näin käsityksiä. Jokaiselle opettajalle on muodostunut käsitys ja ymmärrys siitä, mitä monimateriaalinen käsityö on, miten sitä tulisi toteuttaa ja minkälaisia ongelmia siihen liittyy. Käsitykset ovat niitä mielen sisäisiä prosesseja, jotka sijoittuvat ihmisen maailmankuvan rakenneosiksi ja tehtäviksi. (Rauhala 1983, 138.) Opettajille muodostuneet käsitykset ohjaavat heidän toimintaansa ja johtavat siihen, miten käsityön opetus toteutuu.

Tapaustutkimus sisältää yleensä useita eri tutkimusmenetelmiä, jonka takia tapaustutkimus ei ole metodi vaan pikemminkin tutkimustapa tai tutkimusstrategia. Tapaustutkimuksen sisällä voidaan käyttää useita eri aineistoja ja menetelmiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Eriksson & Koistinen 2005, 19.) Tapaustutkimus sopii meidän tutkimuksemme hyvin, sillä kyseessä on tämän ajan elävässä elämässä oleva ilmiö ja haluamme tietää, miten opetussuunnitelman aiheuttamat muutokset ovat vaikuttaneet opettajien opetukseen ja miksi nämä muutokset ovat tapahtuneet. Meillä ei tutkijoina myöskään ole ollut vaikutusta tai kontrollia tähän tapahtumaan, eikä tapauksesta ole tehty vielä paljon empiiristä tutkimusta. (Eriksson & Koistinen 2005, 5.)

Tapaustutkimuksen kohteena on usein jokin tapahtumakulku tai ilmiö ja keskeistä on, että tutkimuksessa voidaan perustella, mitä tapaus edustaa ja mihin kontekstiin se liittyy (Laine, Bamberg & Jokinen 2007,10; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 68). Tapaustutkimus on myös perusteellinen ja tarkkapiirteinen kuvaus yhdestä ja tietyistä tutkittavasta ilmiöstä (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10; Yin 2009,4). Opetussuunnitelmauudistuksen vuoksi opettajat kokevat monimateriaalisen käsityön opettamisen haastavana. Pitämämme ohjauspäivän tarkoituksena on purkaa näitä ongelmia. Tämä tapahtumakulku on tutkimuksemme kohteena.

Tapaustutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää yksi ja tietty tapaus perinpohjaisesti ja lisätä ymmärrystä tapauksen olosuhteista ja syistä (Yin 2009, 4; Stake 1995, 4; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10). Tapaustutkimuksessa säilytetään holistiset ja todellisuutta vastaavat tuntomerkit, jotta sitä voidaan tutkia todellisena tapauksena (Yin 2009,4; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 68). Meidän tutkimuksemme keskittyy tarkemmin vain yhteen kouluun. Vaikka opetussuunnitelmauudistus koskettaa kaikkia kouluja, tutkimme vain yhdessä koulussa, kuinka ohjauspäivä vastasi opettajien kokemuksiin ongelmiin monimateriaalisen käsityön opettamisessa. Tutkimukssamme tapauksen taustalla on opetussuunnitelmauudistus käsityöoppiaineen osalta. Stakesin (1995, 4) mukaan tapaustutkimuksen tarkoituksena ei ole ymmärtää muita tapauksia, sillä tapaustutkimus ei ole otantatutkimus.

Kuitenkin tapaustutkimuksen strategiassa yksittäisten tapausten avulla voidaan pyrkiä kuvaamaan yleistä. Silloin puhutaan analyttisestä yleistämisestä. (Yin 2012, 6.) Tapaustutkimus voidaan jakaa useilla eri tavoilla, riippuen tutkimuksen tavoitteista tai tieteenfilosofisista perusoletuksista (Eriksson & Koistinen 2005, 9). Stake (1995, 3-4) jaottelee tapaustutkimuksen itsessään arvokkaaseen tapaustutkimukseen (*intrinsic case study*), välineelliseen tapaustutkimukseen (*instrumental case study*) ja kollektiiviseen tapaustutkimukseen (*collective case study*). Tämän tutkimuksen avulla haluamme saada yleisempää ymmärrystä pienen ohjauksen merkityksestä opettajille ja pyrimme ymmärtämään sitä tämän tapauksen avulla. Käytämme tapaustamme välineenä ymmärtääksemme laajempaa ilmiötä, emme pelkästään kyseistä tapausta. (Stake 1995, 3-4.)

5.2 Ohjauspäivä

Ohjauspäivä pidettiin elokuussa 2019, ennen lukuvuoden alkua. Opettajat ottivat itse kesän aikana yhteyttä ja pyysivät apua monimateriaalisen käsityön opetuksen kanssa. Opettajilla oli tarkoitus syventyä monimateriaalisen käsityön opettamiseen aiempaa enemmän. Lisäksi osalla opettajista oli useamman vuoden tauko käsitöiden opettamisesta. He kaipasivat tukea monimateriaalisen käsityön sisältöihin ja tekniikoihin. Toinen meistä oli tehnyt kouluun aiemmin sijaisuuksia, minkä takia opettajat osasivat ottaa yhteyttä. Opettajilla oli tiedossa, että olimme opiskelleet monimateriaalisen käsityön sivuaineen. Opettajien yhteydenotto tuli heinäkuussa, joten ohjauspäivän valmisteluun oli aikaa noin kuukausi.

Ohjauspäivän suunnittelu pohjautui käsityön sivuaineopinnoissa saatuihin opintoihin ja materiaaleihin. Ohjauspäivä kesti noin kolme tuntia, jonka aikana opettajille kerrottiin mielestämme tärkeimmät asiat, joita sivuaine- ja perusopinnoissa Lapin yliopistossa kahden edellisen vuoden aikana olimme saaneet. Ohjauksessa keskusteltiin paljon ja opettajat kysyivät apua kokemuksiinsa ongelmiin. Näihin pyrittiin vastaamaan ja antamaan mahdollisia ratkaisuja. Ohjauksen alussa puhuttiin yleisesti monimateriaalisesta käsityöstä ja siitä, mitä se mielestämme tarkoittaa, sillä monimateriaalinen käsityö ymmärretään hieman eri tavoin. Keskustelua syntyi etenkin siitä, mitä kaikkea monimateriaalinen käsityö kattaa, sillä opettajat ajattelivat sitä hyvin kapea-alaisesti. Toisin sanoen, he kokivat, että tuotteessa tulisi aina yhdistää kovia ja pehmeitä materiaaleja, vaikka se ei ole tarkoitus. Ohjauksessa pohdittiin monimateriaalisuuden olevan myös se, että esimerkiksi tuotteen tai prosessin valmistuksen jossain vaiheessa on hyödynnetty monipuolisesti eri materiaaleja, vaikka lopputuotos ei itsessään olisi monimateriaalinen. Esimerkiksi oppilaat voisivat valmistaa leimasimen vanerista, jolla he painavat kuvioita esimerkiksi kangaskassiin. Kangaskassi itsessään ei ole monimateriaalinen, mutta kangaskassin valmistuksessa on hyödynnetty myös muita materiaaleja.

Keskustelua herätti myös oppilaiden tekemä töiden suunnittelu. Opetussuunnitelman (2014, 270) mukaan oppilaan tulee myös saada itse suunnitella omia töitään ja työskentelyään. Opettajat pyysivät apua suunnittelun toteuttamiseen, sillä oppilaat eivät itsekään osaa kovin hyvin toteuttaa suunnittelua, koska heiltä ei ole sitä aiemmin samalla tavoin vaadittu. Opettajille näytettiin sivuaineessa tekemiämme valmiita suunnittelupohjia, jotka

auttavat oppilasta suunnittelemaan omaa työskentelyä. Puhuimme paljon siitä, että oppilaiden on vaikea tyhjästä lähteä suunnittelemaan töitä, sillä he eivät todellisuudessa tiedä omia kykyjään ja sitä kautta mahdollisuuksiaan töiden valmistukseen. Siksi ohjatut suunnitteluohjeet ja suunnittelupohjat auttavat oppilaita toteuttamaan suunnittelua omia taitojaan vastaavaksi.

Jonkun verran puhuimme eri tekniikoista ja tekniikoiden yhdistämisestä. Kävimme läpi materiaaleista puun, metallin, muovin ja elektroniikan. Etenkin elektroniikkaan ja sähköön liittyvät asiat tuntuivat opettajien mielestä haasteellisilta, minkä takia kävimme niitä hieman tarkemmin yhdessä läpi diaesityksen avulla. Samalla kerrottiin esimerkkistöistä, joita voisi esimerkiksi toteuttaa kullakin luokka-asteella.

Opettajille näytettiin sivuaineopinnoissa tekemämme jaksosuunnitelmat, joissa näkyy jokaiselle luokka-asteelle suunnitellut koko lukuvuoden työt. Näistä opettajat saivat inspiraatiota omaan työskentelyyn ja ideoita oppilaiden kanssa toteutettaviin töihin. Samalla käytiin läpi erilaisia töitä, joita olimme tehneet sivuaineopinnoissa edellisen vuoden aikana.

Lopuksi puhuimme vielä työturvallisuudesta. Kun käsitöitä opettaa useampi opettaja työturvallisuus nousee entistä tärkeämmäksi. Opettajille kerrottiin mahdollisista tavoista, pysyä selvillä esimerkiksi siitä, mitä koneita ja laitteita oppilaille on perehdytetty ja milloin. Opettajille näytettiin sivuaineopinnoissa tekemäämme työturvallisuuskorttia, joka olisi hyvä täyttää jokaisen oppilaan kanssa. Korttiin merkitään kaikki koneet ja laitteet, jotka oppilaalle on opetettu ja joita hän on harjoitellut. Näin myös muut opettajat tietävät, mitä koneita oppilaan voi antaa käyttää, myös seuraavilla luokka-asteilla. Opettajilla oli myös hieman epäselvyyksiä, mitä koneita oppilaat ylipäänsä saavat käyttää ja mitä ei. Sallitut laitteet kertosimme käsityön työturvallisuusoppaan (Aadeli ym. 2004) avulla.

5.3 Aineiston keruu kyselylomakkeella

Keräsimme tutkimuksen aineiston sähköisellä kyselylomakkeella. Kyselylomake lähetettiin ohjaukseen osallistuneille opettajille. Kyselyn ohella vastaajille lähetettiin saatekirje (Liite 1) sähköpostilla, jossa esitettiin kyselyssä esiintyvät kysymykset, sekä pohjustettiin

kysymyksiä. Saatekirjeen avulla varmistimme sen että, opettajat tietävät, mihin he ovat kyselyssä vastaamassa, sekä pyrimme huomioimaan sen, että opettajat todella miettivät vastauksiaan, eivätkä vastaukset jäisi liian pinnallisiksi, mikä on yleinen ongelma kyselytutkimuksissa (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 190). Kaikille opettajille lähetettiin sama kysely, johon he vastasivat.

Kyselymme koostui yhdeksästä kysymyksestä, jotka olivat kaikki avoimia kysymyksiä. Avoimet kysymykset valitsimme, koska kyseessä on fenomenografinen tutkimus ja avoimet kysymykset sallivat vastaajien monipuoliset näkemykset, sillä vastaaja saa ilmaista itseään vapaammin (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 196; Huusko & Paloniemi 2006). Avointen kysymysten etuna on myös se, että vastauksista voi tunnistaa vastaajien tunteet aiheita kohtaan (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 196), sillä tutkimuksemme kohteena on paljon ristiriitaisia tunteita herättävä asia. Avoimet kysymykset mahdollistavat myös sen, että vastaaja saa sanoa myös sellaisia asioita, mitä kyselyssä ei muuten välttämättä kysytä, mutta jotka hän kokee muuten tärkeäksi (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 196; Jyrinki 1977, 95). Kysymysten laadintaa ohjasi tutkimuskysymykset sekä analyysisuunnitelma. Rakensimme kyselylomakkeemme Jyringin (1977) periaatteiden mukaisesti, huolehtien sanamuodoista ja ulkoasusta. Kyselylomake eteni loogisesti helpoimmista kysymyksistä vaikeampiin, jotta vastaaminen olisi helpompaa (Jyrinki 1977, 103). Ensimmäinen kysymyksemme oli: Millaisissa asioissa koet olevasi hyvä käsityönopeettajana? Vastaukseen on jokaisen vastaajan helppo vastata, mutta se myös orientoi vastaajia aiheen pariin.

Kyselylomake testattiin luokanopettajaopiskelijoilla ennen varsinaisille vastaajille lähettämistä. Testauksen avulla muokkasimme kysymykset niin, että myös asiaan hieman vähemmän perehtyneet ymmärtävät, mitä kyselyssä kysytään. Kyselytutkimuksissa ongelmana voi olla se, että kato vastauksissa voi jäädä suureksi (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 1997, 190), mikä meinasikin meilläkin tulla ongelmaksi, mutta muutaman yhteydenoton jälkeen opettajat vastasivat kyselyyn mielellään. Osalla vastaajista oli ollut kiire, minkä vuoksi vastaaminen venyi ja osa oli vain unohtanut vastata.

Kyselylomakkeen yksi heikkous tuli ilmi esiin tutkimusprosessimme aikana. Osa vastauksista olisi ollut mielenkiintoista esittää jatkokysymys, mikä ei kuitenkaan aineistonkeruutapamme vuoksi ollut enää mahdollista. Tutkijana emme voineet olla varmoja, onko

opettaja tehnyt sanavalintansa harkitusti ja tarkoituksenmukaisesti, millä tavalla me tutkijoina niitä analysoimme.

5.4 Laadullinen sisällönanalyysi

Ennen aineiston keruuta laadimme analyysisuunnitelman ja analyysikysymykset tutkimuskysymyksemme pohjalta. Analyysikysymyksiä oli kuusi (liite 2). Aineiston analyysitapana käytimme lähtökohtaisesti Tuomen & Sarajärven (2018) kuvaamaa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä.

Jotta aineisto saatiin helpommin käsiteltävään muotoon, pelkistimme opettajien alkuperäiset ilmaukset, eli redusoimme aineiston (Tuomi & Sarajärvi 2018, 123). Koska tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin kyselylomakkeella ja vastukset olivat valmiiksi lyhyehköjä ja selkeitä, pelkistys tapahtui tiivistämällä kaikki opettajien vastaukset (taulukko 1). Työmäärältä kaikki alkuperäiset ilmaukset oli mahdollista pelkistää, joten emme jättäneet tässä vaiheessa aineistosta vielä mitään pois.

Taulukko 1 Esimerkki alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä

Opettaja	Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
O1	Osa tekee innolla, osa vähemmän. Osa vaatii henkilökohtaista apua, osa tekee itsenäisesti.	Vaihtelevuus asenteissa ja taidoissa.
O2	He innostuvat helposti, osa pojista tekisi mieluummin pelkkiä kovia töitä. Tytöt tykkäävät suunnitella töitään tarkemmin ja uskaltavat olla luovempaa. Uskon kuitenkin, että myös pojat löytävät ajan saatossa enemmän käsityöaiheita, joissa täyttyy monimateriaalisen käsityön merkit.	Kaikki innostuvat. Sukupuolijakauma: pojat haluavat toimia ja mieluummin kovissa. Tytöt suunnittelevat tarkemmin ja ovat luovempia.
O3	Sekä tytöistä että pojista osa on edelleen ”sidottuna” sinne omaan valintaan. Jotkut eivät halua millään mennä sinne puutyöluokkaan tai päinvastoin. Joudu todella tehdä työtä, että he ymmärtävät tämän mahdollisuudeksi toteuttaa monipuolisempia töitä.	Vanhat käytänteet näkyvät valintoina. Asenne on vastustava.

Pelkistämisen jälkeen kokosimme analyysikysymyksiin vastaukset taulukkoon jokaisen opettajan kohdalla erikseen (taulukko 2). Näin saimme tutkimuksen kannalta olennaisen datan kerättyä ja epäolennaiset ilmaukset jäivät analyysistä pois.

Taulukko 2 Esimerkki vastauksista analyysikysymyksiin

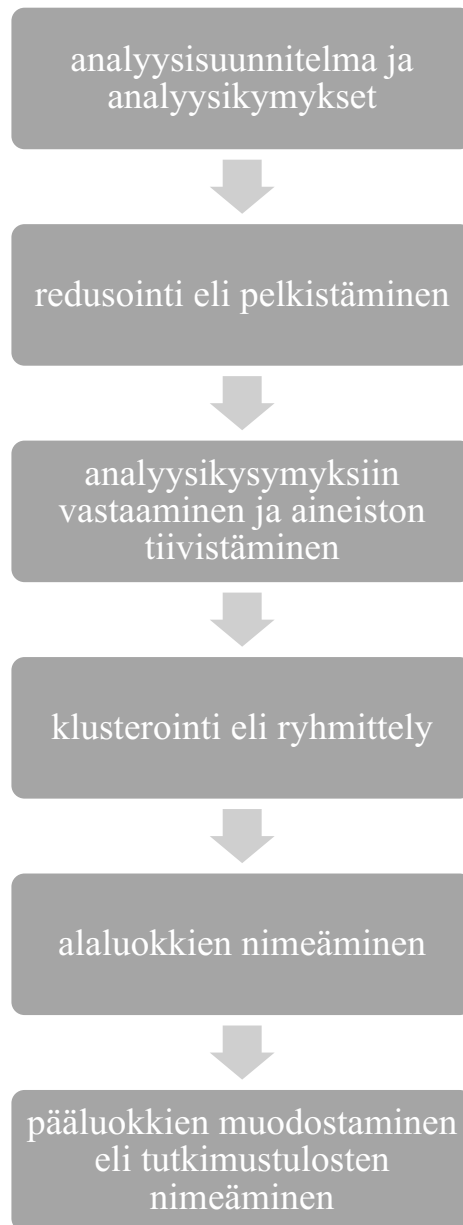
Analyysikysymykset	Opettaja 1	Opettaja 2	Opettaja 3
Mihin tilanteeseen opettaja koki saavansa ratkaisun?	Uudet ajatukset Oppilaiden osallistamisessa.	Työn tarkoituksenmukaisuuden huomioiminen. Oppilaiden osallistaminen. Rohkeus kokeiluun. Omien taitojen laajentuminen. Oppilaiden ohjauksen kehittymisen. Oppilaiden osallistaminen ongelmanratkaisussa.	Konkreettiset ideat ja vinkit. Tukea omille ajatuksille monimateriaalisen käsityön opettamisesta. Itsetunnon kasvu. Rohkaistunut ohjaamaan oppilaita monimateriaaliseen työskentelyyn.
Miten opettaja kuvailee omaa osaamistaan?	Produktimalli hallinnassa. Kehittymistä tarvitsee työn suunnittelussa ja oppilaiden ohjauksessa.	Kokemusta monilemmista sisältöalueista. On uudistusmielinen. Kehittymistä tarvitsee aineenhallinnassa.	Oppilaslähtöinen opetustyyli. Kehittymistä tarvitsee aineenhallinnassa. Haluaisi toteuttaa enemmän mmk opetusta, mutta ei pysty ”astumaan toisen varpaille.”

Redusoinnin ja analyysikysymyksiin vastaamisen jälkeen pelkistetyt vastaukset ovat klusteroitu, eli ryhmitelty edelleen analyysikysymysten avulla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 124). Kaikkien opettajien vastaukset on koottu yhteen sarakkeeseen vastaamaan analyysikysymykseen. Aineistosta etsittiin samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä tai samaa ilmiötä kuvaavia sisältöjä, jotka ryhmiteltiin alaluokiksi. Vastaukset on ryhmitelty värikoodein. Alaluokat nimettiin ryhmän sisältöä kuvaavalla käsitteellä tai ilmaisulla.

Taulukointi lopetettiin tähän vaiheeseen, koska oli tärkeää jättää analyysikysymys ja sen vastaus näkyviin. Koska tutkimuskysymys on kaksiosainen, olisi vastaukset sekoittuneet

yhdessä taulukossa. Taulukot olivat jo niin selkeitä, ettemme kokeneet tarpeelliseksi tehdä taulukointia enää tutkimuskysymyksittäin eriteltyinä.

Tässä vaiheessa aineistosta alettiin tekemään tulkintaa. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 108), jonka teimme taulukoinnin jälkeen. Etsimme ensin taulukoista ne analyysikysymysten vastaukset, jotka vastaavat opettajien kokemiin ongelmiin monimateriaalisessa käsityössä. Näistä muodostettiin pääluokat, jotka vastaavat tutkimuskysymyseen, *minkälaisia ongelmia opettajilla oli ennen ohjauspäivää?* Pääluokat nimesimme siten, että ne vastaavat tutkimuksen molempiin alaongelmiin. Ensimmäiset pääluokat ovat aineenhallinta, vanhat ja sukupuolittuneet käytänteet, opettajalähtöisyys, epävarmuus omaan ja oppilaiden tekemiseen sekä yhteistyö. Samalla tavalla taulukoista etsittiin ne alaluokat, jotka kertovat, millä tavalla ohjauspäivä on vastannut koettuihin ongelmiin ja näin saimme aineistosta vastaukset molempiin tutkimuskysymyksiimme. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet näkyvät kuviossa 2. Sataprosenttinen aineistolähtöisyys ei ole kuitenkaan käytännössä mahdollinen, koska analyysiin vaikuttaa esimerkiksi teoreettiset käsitteet (Wolcott 1994, 33). Tässäkin tutkimuksessa valmiit teoreettiset käsitteet ohjasivat analyysin etenemistä.



Kuvio 2 Sisällönanalyysin eteneminen Tuomea & Sarajärveä (2018) mukaillen.

6 OHJAUSPÄIVÄN VASTAAVUUS ONGELMIIN

6.1 Tulokset tiivistettynä

Lähtökohtaisesti ajattelemme, että opettajilla on ollut ongelmia käsityöopetuksessa, sillä he itse pyysivät meiltä ohjausta käsityön opettamiseen. Opettajat mainitsivat kyselyssä kolmenlaisia ongelmia, joita he olivat kohdanneet opetuksessa ennen ohjausta. Nämä ongelmat olivat vanhat asenteet ja käytänteet, aineenhallinta sekä opettajalähtöisyys. Nostimme kuitenkin vielä kaksi muuta haastetta esiin opettajien vastauksista, vaikka he eivät niitä itse suoraan tunnistanee. Nämä kaksi ongelmaa ovat epävarmuus omaan tekemiseen sekä opettajien välinen vähäinen yhteistyö. On kuitenkin huomioitavaa, että olemme jaotelleet opettajien kokemat ongelmat erillisiksi, vaikka niitä ei voi täysin pitää toisistaan irrallisina. Kuten alla huomataan, nämä ongelmat ovat päällekkäisiä ja yksi ongelma voi johtaa toiseen. Olemme päätyneet kuitenkin tähän jaotteluun, koska nämä teemat nousivat esiin aineistoa analysoitaessa. Kokosimme ongelmat ja niihin ohjauspäivänä saadut vastaavuudet yhtenäiseen taulukkoon (Taulukko 3), jotta niitä on helpompi tarkastella. Tutkimustulokset avataan taulukon alapuolella.

Kun selvitimme monimateriaalisessa käsityössä koettuja ongelmia, saimme esiin samansuuntaisia ongelmia, kuin aiemmin on tutkimuksilla selvitetty. Esimerkiksi Ikäheimon (2018) pro gradu tutkielman mukaan monimateriaalisessa käsityössä opettajilla on haasteita yhteistyössä, ammattitaidossa ja opetusmenetelmissä.

Taulukko 3 ohjauspäivän vastaavuus ongelmaan

Ongelma	Ohjauspäivän vastaavuus
Aineenhallinta	Ohjaaminen monimateriaalisuuteen ja suunnitteluprosessiin, omien taitojen laajentaminen, opetuksen suunnittelu kehittyi ja on tarkoituksenmukaisempaa.
Vanhat asenteet ja käytänteet	Ymmärrys monimateriaalisen käsityön merkityksestä ja tarkoituksesta.
Opettajalähtöisyys	Oppilaiden osallistaminen lisääntyi.
Epävarmuus omaan sekä oppilaiden tekemiseen	Rohkaisi, tuki opettajien ajatuksia monimateriaalisesta käsityöstä, rohkaisi opettajaa oppilaslähtöisempään työskentelyyn.
Yhteistyö opettajien välillä	Ei vastaavuutta.

Ohjauspäivää suunnitellessa emme tiedäneet opettajien yksittäisiä ongelmia käsityöopetukseen liittyen. Tiesimme, että opetus oli heille haastavaa, mutta tarkemmin yksittäisten asioiden haasteista emme tiedäneet. Suunnittelimme ohjauspäivän niin, että pyrimme antamaan mahdollisimman monipuolisesti materiaalia ja ohjausta käsityön opetukseen liittyen. Tässä luvussa käsittelemme opettajien ongelmia, jotka liittyvät monimateriaalisen käsityön opettamiseen ja ratkaisuja, joita ohjauspäivä opettajille antoi.

6.2 Aihealojen hallitsemattomuudesta aineenhallintaan

Määrittelemme monimateriaalisen käsityön aineenhallinnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 270) tavoitteiden ja sisältöalueiden mukaan. Opettajan aineenhallinta koostuu molempien sisältöalueiden ala-asteella opetettavien tekniikoiden ja materiaalien tuntemisesta ja hallitsemisesta. Opettajan tulee huomioida opetuksessa käsityön opetuksen keskeiset sisältöalueet, jotka ovat ideointi, suunnittelu, kokeilu, tekeminen, soveltaminen, dokumentointi ja arviointi. Opetus perustuu käsityöilmaisuuksiin, muotoiluun ja teknologiaan ja se antaa perustan kestäväälle elämäntavalle, sekä kasvattaa innovatiivisia kansalaisia, joilla on halu ylläpitää ja kehittää omaa käsityökulttuuria. (Opetushallitus 2014, 270.)

Aineenhallinnalla on suuri merkitys opetuksessa. Opettajaa velvoittaa opetussuunnitelman perusteet ja oppilaalla on oikeus saada opetussuunnitelman mukaista opetusta (Perusopetuslaki 628/1998, 30§). Aineenhallinta on eduksi myös opettajalle opetuksen sujumisen ja opettajan auktoriteetin kannalta. Jos opettaja ei kykene vakuuttamaan oppilaita omalla aineenhallinnallaan, oppilaan turvallisuudentunne horjuu ja oppilas voi kokea turvattomuuden tunnetta oppitunneilla. (Syrjäläinen 2013, 115.) Oppilaan turvattomuus voi näkyä oppitunneilla tarkoituksettomana käyttäytymisenä (Sinkkonen 2018, 79-81).

Aineenhallinnan puutteet nousivat ongelmaksi jokaisella opettajalla ja opettajien haastaviksi kokemat tilanteet liittyivät usein aineenhallinnan puutteeseen. Kun opettajilta kysyttiin, millaisia ongelmia heillä oli monimateriaalisen käsityön opettamisessa ennen syksyn ohjauspäivää, yksi opettaja vastasi oppilaiden vaativan paljon ohjaamista.

Oppilaat vaativat paljon ohjaamista. Oppilaiden isommat työt, joiden tekeminen aiheuttaa heille stressiä. (O1)

Toisaalta jotkut opettajat mainitsivat, että heillä oli ongelmia toisen sisältöalueen hallinnassa.

Minä olen hoitanut yleensä 3.-6.lk tekstiilityöpuolen ja se tekninen puoli on jäänyt kokonaan vaille. Enkä ole juuri ajatusta suonut tähän toiseen osioon. Nykyäänkin minulla on pääpaino tekstiilissä, mutta osaan jo miettiä töitä toiselta kantilta ja ohjata oppilastakin miettimään, kuinka voisi yhdistää useampaa materiaalia keskenään. (O3)

Yksittäisistä teknisistä osa-alueista, sähkö- ja elektroniikkatöiden tekemisen taidoissa oli eniten puutteita, kun opettajilta kysyttiin, millaisissa asioissa he tarvitsevat kehittymistä monimateriaalisen käsityön opettajana. Myös oman työskentelyn suunnittelussa koettiin haasteita.

Sähkö- ja elektroniikkatöiden asiat ovat opiskelun alla... (O2)

Suunnitelmien tekemisessä ja työnohjauksen yksinkertaistamista. (O1)

Tutkimuksemme kyselyssä opettajat kuvailivat omaa osaamistaan hyvin moninaisesti. Toisaalta opettajat kokivat, että heillä on puutteita käsityön aineenhallinnassa, mutta heillä on myös halu kehittyä ja kehittää omaa opetustaan. Pääosin opettajat kokivat, että heidän oma osaamisensa on ihan hyvää, sillä esimerkiksi yhdellä opettajalla on kokemusta molempien sisältöalueiden opettamisesta, jonka hän koki ehdottomasti omana vahvuutenaan käsityön opettajana.

Minulla on kokemusta sekä tekstiili-, että teknisten käsitöiden opetuksesta. (O2)

Toinen opettaja taas koki olevansa hyvä *perinteisessä käsityössä*, kuten hän sen itse ilmaisi. Tulkitsimme tämän tarkoittavan produktimallista ja vain toisen sisältöalueen sisältöjen mukaista käsityötä.

Yksi opettajista näki omana vahvuutenaan oppilaslähtöisen opetustyylin. Oppilaslähtöinen opetustyyli on monimateriaalisen käsityön perusta, sillä oppilaan tulee saada itse vaikuttaa opetuksen sisältöihin (Opetushallitus 2014, 270) ja juuri avoimet suunnittelutehtävät sekä oppiaineen toiminnallisuus ovat syy siihen, miksi lapset yleisesti pitävät käsityön opiskelusta (Lindfors 2010, 179; Hilmola & Lindfors 2017, 30). Eräs opettaja kertoo käyttävänsä oppilaslähtöisiä toimintamalleja, kuten suunnittelutehtäviä, kun kysyttiin, millaisissa asioissa hän kokee olevansa hyvä käsityönopettaja.

Anna lasten, varsinkin isompien, itse kokeilla ja suunnitella. (O3)

Vaikka opettajat kokivat olevansa kokeneita käsityön opettajia, opettajien vastauksista tuli esille se, että he haluavat kehittää omaa opetusta ja kehittyä käsityön opettajina. Opettaja kertoo omaksi käsityönopettajan vahvuudekseen halun kehittyä.

En halua urautua käsitöiden opettajana vaan seuraan aikaani ja yritän oppia uusia opetusmetodeja. (O2)

Kehittyminen opetuksessa ei ole pelkästään aina opettajan omasta tahdosta kiinni, sillä etenkin monimateriaalisen käsitöiden opettaminen on ennen kaikkea opettajien välistä yhteistyötä. Käsityön opetuksessa yhteisopettajuuden merkitys on suuri, mutta opetuksen kehittyminen vaatii sekä tekstiilityön ja teknisen työn työtapojen osaamista. (Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23.) Opettajilta kysyttäessä, missä asioissa he tarvitsevat kehitystä, yhdestä vastauksesta tuli selvästi esiin se, että kehittyminen vaatii kollegioiden tuen.

Myös se, että toinen opettaja on vastuussa teknisentyön tiloista ja -opetuksesta, niin hankaloittaa omaa työskentelyäkin, etten voi noin vain mennä sinne häärimään. (O3)

Ohjauspäivä laajensi opettajien ymmärrystä monimateriaalisesta käsityöstä, mikä edistää opettajan aineenhallintaa. Ohjauspäivä siis vastasi aineenhallinnan ongelmaan osittain. Aineenhallinta ei toteudu täysin molempien sisältöalueiden hallinnan osalta, sillä osalla opettajista oli selkeästi haasteita joissain osa-alueissa. Toisaalta opettajat olivat ohjauspäivän jälkeen rohkaistuneet kokeilemaan myös itselle tuntemattomien sisältöalueiden tekniikoita. Suunnitteluun opettajat olivat saaneet apua ohjauksessa. Osa opettajista kertoo suunnittelevansa opetusta ja valmistettavaa työtä eri tavalla ohjauspäivän jälkeen, kuin ennen. Opettajat kertovat ohjaavansa oppilaita monimateriaalisempaan ajatteluun ja parempaan suunnitteluprosessiin. Voidaan kuitenkin päätellä, että monimateriaalinen käsityö aiheuttaa vielä aineenhallinnallisia ongelmia ainakin soveltamisen osalta.

Ongelmien soveltamisen haasteista voi kertoa esimerkiksi se, että eräs opettaja mainitsi opetuksen vaativan motivoituneen oppilaan sekä käytännön asioiden sujuvuutta, kun kysyttiin, mikä on tärkeää monimateriaalisen käsityön opetuksessa.

Löytää mielenkiintoinen aihe, motivoitunut opiskelija ja oikeat työvälineet. O1

Kuitenkin oppilaiden motivointi on opettajan tehtävä ja nimenomaa oppimiseen motivoituminen ja kiinnostus koulutyötä kohtaan on keskeistä, jotta oppilas sitoutuu oppimiseen (Hakala 2005, 50; Lerkkanen & Pakarinen 2018, 181-182).

Ohjauksessa opettajat saivat konkreettisia ideoita ja vinkkejä, jotka voivat esimerkkeinä edistää opettajia laajentamaan käsitystään monimateriaalisesta käsityöstä ja sen opettamisesta. Opettajat myös kertoivat ajatuksiensa laajentuneen materiaalien suhteen. He pohtivat uusia, mutta kuitenkin tarkoituksenmukaisia tapoja käyttää opetusmateriaaleja kysyttäessä, miten ohjauksessa esille tulleet asiat vaikuttivat opetukseen.

Ehkä saimme henkilökuntana varmistusta tähän opetusmuotoon sekä vinkkejä, ideoita töihimme. (O3)

6.3 Vanhoista ja sukupuolittuneista käytänteistä tasa-arvoon

Tutkimuksessamme nousi esille opettajien ja kouluhallinnon vanhat asenteet ja käytänteet. Tässä tutkimuksessa tarkoitamme näillä opettajien ennakkoasenteita ja juurtuneita tapoja toimia sekä ajatella tietyllä ja aiemmin opitulla tavalla. Vanhat toimintatavat ja asenteet voivat myös olla kouluhallinnossa ja kunnan toimijoilla. Vanhat asenteet ja käytänteet voivat olla peräisin esimerkiksi aiemmasta opetussuunnitelmasta tai omista aiemmista kokemuksista. Toisaalta vanhoja käytänteitä voivat olla myös opetuksen tilat, jotka ovat konkreettisesti jaettu teknisen ja tekstiilityön tiloihin, eikä niiden muuttaminen välttämättä ole edes mahdollista.

On ensiarvoisen tärkeää, että koulu, sekä opettaja muuttuu ja kehittyy ajan mukana. Jo vuonna 1992 on ajateltu kriittisyyden olevan avain kehitykseen. Jotta koulutus pystyy vastaamaan sille esitettyihin haasteisiin, on koulujen tarkasteltava jatkuvasti kriittisesti omia työtapojaan ja -menetelmiään. (Suojanen 1992, 12.) Kuten aiemmin totesimme, tutkimukseemme osallistuneilla opettajilla oli haasteita käsityön aineenhallinnassa. Opettajien aineenhallinnan puutteet eivät kuitenkaan aina ole pelkästään opettajista itsestään kiinni.

Esimerkiksi O3 vastauksesta ilmenee, että aineenhallinta johtuu osittain vanhoista asenteista ja käytänteistä, joita kouluissa ja myös kouluhallinnossa on ollut ja on osittain edelleen. Tutkimuskoulussa oppilaat ovat valinneet joko tekstiilikäsityön tai teknisen käsityön, emme kuitenkaan tiedä, missä vaiheessa valinta on tehty. Opettaja kuvaa oppilaiden asenteita siten, että osan oppilaista on vaikeaa orientoitua käsityön eri sisältöalueisiin ja he haluaisivat opiskella vain tehdyn valinnan sisältöjä kysyessämme, miten oppilaiden asenteet näkyvät monimateriaalisen käsityön tunnilla.

Sekä tytöistä että pojista osa on edelleen ”sidottuna” sinne omaan valintaan. Jotkut eivät halua millään mennä sinne puutyöluokkaan tai päinvastoin. Joutuu todella tehdä työtä, että he ymmärtävät tämän mahdollisuudeksi toteuttaa monipuolisempia töitä.

(O3)

Koulun hallinto on kuitenkin mahdollistanut valinnat teknisen ja tekstiilikäsityön välillä ja vahvistanut näin käytännöllä oppilaiden asenteita, vaikka yhteinen käsityö on ollut käytössä jo edellisessä opetussuunnitelmassa. Lepistön (2010, 67) mukaan kunnissa on edelleen huolestuttavan yleistä se, että oppilaat jaetaan eri käsityön opetusryhmiin sukupuolen mukaan, vaikka tämän olisi pitänyt poistua jo edellisen perusopetuksen opetussuunnitelman (2004) aikana. Lepistön (2010) mukaan käsityön opetus tulisi järjestää mahdollisimman pitkään monipuolisena käsityönä, sisältäen sekä teknisen että tekstiilityön sisältöjä, mikä vähentää käsityön perinteisiä sukupuolisidonnaisuuksia. Tämä voi olla sellainen asia, johon opettajat eivät välttämättä pysty itse vaikuttamaan, jos esimerkiksi kunnan sisällä on päätetty toimia tietyllä tavalla. Tähän asiaan emme pystyneet ohjauksessa

puuttumaan, sillä koulutus oli tarkoitettu pelkästään opettajille. Koulun hallinnon henkilökunnan asenteiden muuttaminen vaatisi toisenlaista ohjausta, jollaista me emme tarjonneet ohjauspäivänä.

Koska käsityön sisältöalueet on jaettu tekstiilityöhön ja tekniseen työhön ja oppilaat tekevät valinnan näiden väliltä, tekstiilityötä ja teknistä käsityötä opettavat eri opettajat. Opettajat ovat pääasiassa opettaneet vain toista sisältöaluetta, jolloin toisen sisältöalueen tekniikat ja sisällöt ovat jääneet varjoon. Toisin sanoen opettajien aineenhallinta ei ole päässyt käyttöön, mistä voi seurata aiemmin (opettajan opinnoissa) hankittujen tietojen ja taitojen heikkeneminen.

Minä olen hoitanut yleensä 3.-6.lk tekstiilityöpuolen ja se tekninen puoli on jäänyt kokonaan vaille. Enkä ole juuri ajatusta suonut tähän toiseen osioon. Nykyäänkin minulla on pääpaino tekstiilissä, mutta osaan jo miettiä töitä toiselta kantilta ja ohjata oppilastakin miettimään, kuinka voisi yhdistää useampaa materiaalia keskenään. (O3)

Vanhat ja sukupuolittuneet käytänteet ja ajatukset sisältävät tässä tutkimuksessa myös opettajien käsitykset monimateriaalisesta käsityöstä. Opettajien kuvailut monimateriaalisesta käsityöstä eivät täysin vastaa sitä, mitä monimateriaalisella käsityöllä tarkoitetaan. Opettajat ymmärsivät monimateriaalisen käsityön pitkälti joko molempien sisältöalueiden materiaalien yhdistämisenä tai vain toisen sisältöalueen materiaalien yhdistämisenä, kun heiltä kysyttiin, mitä monimateriaalinen käsityö tarkoitti ennen ohjauspäivää.

Sitä, että käsityöaihe on sellainen,

että siinä opetellaan tekstiili- ja teknistenkäsitöiden taitoja. (O2)

Koulussamme hyödynsimme koulun teknisen työn erilaisia materiaaleja ja yhdistämistä.

(O1)

Vaikka sisältöalueiden yhdistäminen mainittiin, on sen toteutuminen vielä hakemassa muotoaan. Opettajien vastauksissa monimateriaalinen käsityö kuvattiin erityisesti monimateriaalisena tuotteena ja käsityön aiheena. Opettajien kuvaus monimateriaalisesta käsityöstä on osittain vajaa, sillä he näkevät käsityötaidon ensisijaisesti teknisen osaamisen hallintana sekä tuotteiden tekemisenä, mikä Anttilan (1992, 39) mukaan on vain käsityön teknologista ja taloudellista merkitystä. Opettajat eivät mainitse ollenkaan esimerkiksi käsitöiden kasvattavaa merkitystä. Vaikka koulutus muutti opettajien käsitystä monimateriaalisen käsityön opettamisesta, on heidän käsityksensä edelleen hieman vajavainen monimateriaalisuuden suhteen. Opettajien käsitysten mukaan monimateriaalinen käsityö on ennen kaikkea tuotteiden valmistamista. Tämä käy ilmi esimerkiksi yhden opettajan vastauksesta, kun kysyimme, mikä on mielestäsi tärkeää monimateriaalisen käsityön opettamisessa.

Oppilas saa kokeilla eri materiaalien työstämistä ja ideoita erilaisia ”tuotteita” useampaa materiaalia hyödyntäen. (O3)

Monimateriaalisuus on itse tuotteiden lisäksi myös prosessointia, ajattelun laajentamista, stereotyyppien rikkomista ja nimenomaan sukupuolisen tasa-arvon toteutumista (Jaatinen 2016, 87). Tämän asian ymmärtäminen puuttuu opettajien vastauksista.

Ohjauspäivän jälkeen opettajien ymmärrys monimateriaalisesta käsityöstä kuitenkin laajeni. He kokivat saavansa uusien ajatusten lisäksi tukea jo heille muodostuneisiin käsityksiin monimateriaalisesta käsityöstä. Opettajat esimerkiksi havahtuivat ajattelemaan tehtävien tuotteiden tarkoituksenmukaisuutta, sekä merkitystä ja käytettävyyttä oppilaalle, jotta ne tuottavat oppilaalle iloa, mikä on tärkeää oppilaan oppimisen motivoinnin kannalta (Stenberg 2011, 122).

Opin sen, että työ kannattaa suunnitella siten, että sillä on jokin käyttötarkoitus oppilaalle. (O2)

Emme nostaneet oppilaiden negatiivisia asenteita monimateriaalisen käsityön ongelmaksi, koska ohjauspäivän jälkeen käsityötä oli ollut vain syyslukukauden verran. Pohdimme lisää negatiivisten asenteiden ilmentymisen ja laadukkaan käsityönopetuksen suhdetta luvussa 7.3. Koska monimateriaalinen käsityö hakee tutkimuskoulussa vielä muotoaan, voi tämä vaikuttaa myös oppilaiden asenteisiin.

O3 vastauksen perusteella voidaan päätellä, että koulussa on jossain määrin vielä sukupuolittunutta toimintaa käsityön opetuksessa, sillä opettaja kertoo, että osa oppilaista on edelleen sitoutuneena omaan valintaan, joka on tehty sisältöalueiden välillä. Sukupuolituneiden käytänteiden purkaminen on ensisijaista, sillä opetussuunnitelman (2014) sekä perusopetuslain (2§) mukaan opetuksen tulee edistää tasa-arvoa. Monimateriaalisen käsityön avulla jokainen oppilas saa toteuttaa itseään ja monimateriaalinen käsityö antaa jokaiselle oppilaalle siihen yhtäläiset mahdollisuudet sukupuolesta riippumatta. Näin oppilaan tulee saada monipuolinen käsitys rakennetusta ympäristöstä, erilaisista materiaaleista ja niiden vuorovaikutuksesta (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 91.) Opetuksen tulee olla lähestymistavaltaan sukupuolitietoista. Yhteisö rohkaisee oppilaita tunnistamaan omat mahdollisuutensa sekä suhtautumaan eri oppiaineisiin, tekemään valintoja ja sitoutumaan opiskeluun ilman sukupuoleen sidottuja roolimalleja. Oppimisympäristöjä, työtapoja ja opetusmateriaaleja valitsemalla ja kehittämällä luodaan näkyvyyttä inhimillisen moninaisuuden arvostamiselle. (Opetushallitus 2014, 28.)

6.4 Opettajajohtoisuudesta oppilaslähtöisyyteen

Opetuksen tulee olla oppilaslähtöistä, mikä tarkoittaa, että oppilas on aktiivinen toimija opetuksen suunnittelussa, kehittämisessä, toiminnassa ja arvioinnissa. (Opetushallitus 2014, 28). Opettaja määrittelee ja suunnittelee oppituntien aihepiirit ja reunaehdot oppilaan ikätason mukaiselle työskentelylle yhdessä oppilaiden kanssa, jotta toiminta on tavoitteiden ja sisältöjen mukaista. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016; Rasku-Puttonen 2005, 100). Vaikka oppilas on aktiivinen toimija opetuksen kaikissa vaiheissa, opettaja vastaa opetuksen tavoitteiden ja sisältöjen toteutumisesta ja mahdollistaa siis oppilaslähtöisyyden toteutumisen. Oppilaslähtöinen opetus ja ohjaus perustuvat konstruktivistiseen teoriaan, jossa oppilaat ovat aktiivisia tiedon rakentajia ja opettajan tehtävä on edistää

oppimista vuorovaikutuksen ja ohjauksen avulla (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183). Monimateriaalisen käsityön keskiössä on oppilaslähtöinen käsityön tekeminen. Oppilas tutustutetaan yleissivistävästi eri käsityömateriaaleihin ja -teknologioihin hänen kiinnostuksensa mukaan. (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016.) Suomalaisessa koulussa oppilaan oppimisaktiivisuus on tärkeä ja arvokas periaate ja oppilaan itseohjautuvuuden kehittymistä ja oma-aloitteista tiedon konstruointia tavoitellaan (Lehto 2008, 66). Oppilaslähtöinen opettaja antaa oppilaille mahdollisuuksia, rohkaisee tarkastelemaan ilmiötä ja kannustaa oppimaan yhdessä toisten kanssa. Hän on sensitiivinen lapsen tarpeille sekä kiinnostuksen kohteille, tukee lapsen ponnistelua, sosiaalisia taitoja ja autonomiaa. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 183.) Opettajan olisi hyvä asettaa itsensä oppijan rooliin ja luovuttava vanhasta, tietoa välittävästä auktoriteetin ja asiantuntijan roolistaan. Opettaja jakaa asiantuntijuuttaan siten, että oppilaasta tulee aktiivinen toimija. Tällöin opettajien riittämättömyys ja oppilaiden turhautuminen vähenee. Opettajalla on kuitenkin merkittävä rooli, sillä hän määrittelee ulkoiset raamit, mahdollistaa asioita antamalla tilaa ja ohjaamalla oikeaan suuntaan. (Paalasmaa 2000, 125.)

Oppilaslähtöisen opetuksen vastakohtana pidämme tässä tutkimuksessa opettajalähtöistä opetusta. Tällä tarkoitamme, että opettaja vastaa itse kaikesta suunnittelusta ja oppilas ei osallistu aktiivisesti kokonaisen käsityöprosessin mukaiseen toimintaan. Opettajajohtoiset opetuskäytännöt noudattavat perinteistä käsitystä siitä, että opettaja opettaa tietoja ja taitoja ja välillä kysyy jotain oppilailta, tarkistaakseen heidän osaamistaan (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 184). Monimateriaalisessa käsityössä tarkoituksena on, että oppilas ideoi, suunnittelee, toteuttaa, arvioi ja dokumentoi omaa työskentelyään (Opetushallitus 2014, 270). Opettajalähtöinen opetustyyli hankaloittaa monimateriaalisen käsityön opetuksen toteuttamista ja etenkin kokonaisen käsityöprosessin hallintaa, sillä opettajajohtoisessa opetuksessa oppilaat harjoittelevat perustaitoja itsenäisesti ja silloin vuorovaikutus tapahtuu lähinnä opettajalta oppilaille. Oppilaiden ideat sekä kiinnostuksen kohteet eivät ole keskiössä, eikä luokassa tapahdu juurikaan vertaisvuorovaikutusta. (Lerkkanen & Pakarinen 2018, 184.)

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli monimateriaalisen käsityön opetuksessa yhtenä ongelmana opetuksen opettajalähtöisyys. Ennen ohjausta eräs opettaja ei esimerkiksi uskaltanut antaa vastuuta oppilaille siitä, mitä tunteilla tehdään, vaan oli itse päättänyt tunnin tehtävät etukäteen oppilailta kysymättä. Tunnit olivat siis ennen ohjausta hyvin

opettajalähtöisiä ja sen opettaja koki myös ongelmaksi opetuksessaan, kun häneltä kysyttiin, millaisia ongelmia sinulla oli monimateriaalisen käsityön opettamisessa ennen syksyn ohjausta.

En uskaltanut antaa oppilaille valinnan vapautta vaan olin aiemmin itse valinnut työt mitä tehdään. (O2)

Opettajalähtöinen opetustyyli voi johtua siitä, että opettaja kokee, ettei hallitse opetettavaa ainetta niin hyvin, että uskaltaisi antaa oppilaille vapauksia. Aineenhallinnan puute, puutteellinen tietämys tieto- ja oppimiskäsityksistä vaikuttavat siis opettajan opetustyyliin ja aiheuttavat opettajalähtöisyyttä. (Haapasalo 2011, 115.)

Kaikki opettajat ajattelevat monimateriaalisen käsityön olevan oppilaslähtöistä ja oppilasta paljon osallistavaa. Ohjauspäivän jälkeen opettajat kertovat suunnittelevansa opetuksen oppilaslähtöisemmin. Opettajat kertovat, että oppilaiden osallisuus on lisääntynyt etenkin aiheiden valinnassa ja töiden suunnittelussa, kun kysyimme, miten ohjauksessa esille tulleet asiat vaikuttivat opetukseesi.

Oppilaat saivat itse enemmän suunnitella työtään. (O1)

Olen uskaltanut antaa oppilaille enemmän valtaa käsityöaiheen valintaan. (O2)

Opettajat kertovat, että oppilaan oppimista edistetään ongelmanratkaisutyyllisesti ja oppilaita haastetaan ajattelemaan tuotteen suunnittelu- ja valmistusprosessia. Opettajan vastauksista voi lukea, miten oppilas on otettu mukaan miettimään toteutuksen tekoa ja miten oppilaille tulee antaa mahdollisuus kokeilla ja ideoida.

Nyt oppilaan kanssa yhdessä mietitään kuinka toteutus kannattaa tehdä! Se on ollut hienoa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä! (O2)

Oppilas saa kokeilla eri materiaalien työstimistä ja ideoita erilaisia ”tuotteita”. (O3)

Toisaalta me emme tiedä, mikä on ollut opettajien lähtötilanne, eli kuinka paljon oppilaat ovat ennen saaneet itse suunnitella omaa tekemistään, joten emme myöskään tiedä min-käläinen oppilaiden osallisuus tällä hetkellä on. Suunnittelutehtäviä on useita erilaisia, joten emme tiedä, vastaavatko opettajien käsitykset suunnittelusta ja sen määrästä ope-tussuunnitelman tavoitteita. Opettajien vastauksista käy ilmi, että opetus on edelleen jos-sain määrin opettajajohtoista ohjauksen jälkeenkin, sillä esimerkiksi opettajien aineen-hallinta ei kaikilta osin riitä täysin oppilaslähtöiseen opetustyyliin. Esimerkiksi kun opet-tajilta kysyttiin, mikä on monimateriaalisen käsityön opetuksessa tärkeää, eräs opettaja kertoi opetuksen vaativan asioita, jotka voidaan saavuttaa oppilaslähtöisellä opetuksella.

Löytää mielenkiintoinen aihe, motivoitunut opiskelija ja oikeat työvälineet. (O1)

Motivaatio, eli halu oppia on yhteydessä oppilaan mielenkiintoon. Opettajan tärkein teh-tävä on tarjota oppilaalle positiivisia kokemuksia ja sitä kautta kasvattaa oppilaan moti-vaatiota. (Hakala 2005, 40.) Kun oppilas on motivoitunut, hänen suorituksensakin para-nee ja hän suhtautuu positiivisemmin opiskeluun (Hakala 2005,48). Opettajan työssä olennaista onkin taito saada oppimisvalmiuksiltaan erilaiset oppilaat onnistumaan ja in-nostumaan (Määttä 2005, 205).

Opettajilta kysyttäessä, mitkä monimateriaalisen käsityöhön liittyvät näkökulmat eivät tulleet ilmi ohjauksessa, eräs opettaja kertoi kokevansa edelleen haastavaksi tilanteet, joissa oppilaat eivät jaksaneet keskittyä työskentelyyn kunnolla.

Kuinka toimia niiden oppilaiden kanssa, joilla on keskittymisongelmia esim. suunnitte-lussa (nopea suunnittelu, jotta pääsee tekemään työtä) ja viimeistelyssä (kiire saada valmiiksi). (O1)

Toisaalta työskentelyyn motivointi on opettajan tehtävä (Hakala 2005, 48), jolloin esi-merkiksi suunnittelua voi ohjata niin, että oppilas haluaa suunnitella työn huolellisesti,

eikä samanlaista ongelmaa esiinny. Käsityötä käytetään usein keinona laskea ylivirittynyttä tunnelmaa, minkä takia on mielenkiintoista, että kyseinen opettaja ei koe asiaa niin ainakaan vastauksensa perusteella (Huotilainen & Peltonen 2017, 176). Opetuksessa käytettävät sukupuolittuneet ryhmät voivat olla myös syy oppituntien rauhattomuuteen. Lepistön (2010, 67-68) tutkimuksen mukaan samansisältöisen opetuksen toteuttaminen sekaryhmissä on tasapainoisempaa ja tunnit ovat rauhallisempia kuin sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä. Esimerkiksi tyttöjen huolellisuus ja tarkkuus työskentelyssä on tarttunut myös poikiin ja näin pojatkin ovat alkaneet työskentelemään tarkemmin ja huolellisemmin. (Lepistö 2010, 67-68.) Tutkimuksessa myös eräs opettaja totesi, että tytöt tykkäävät suunnitella töitään enemmän. Voi siis olla, että opettajan kokemat haasteet oppilaiden keskittymisongelmista oppitunneilla johtuvat sukupuolittuneista ryhmistä opetuksessa.

Oppilaslähtöisyyttä opetuksessa voitaisiin lisätä purkamalla sukupuolittuneita käytänteitä oppitunneilta. Esimerkiksi Lepistön (2010) tutkimuksessa selvisi, että sekaryhmissä opettajat käyttävät enemmän yhteisöllistä oppimisen tapaa, kun aiemmin on toteutettu lähinnä opettajajohtoista opetusta. Sekaryhmissä tytöt ovat auttaneet poikia tekstiilityön tunneilla ja pojat taas tyttöjä teknisen työn puolella. Tutkimuksen mukaan käsityön opettaminen sekaryhmissä vahvistaa ensisijaisesti käsityön kasvatuksellista merkitystä ja sekaryhmillä saa luontevasti lisättyä oppilaslähtöistä opetustyyliä. (Lepistö 2010, 68.)

6.5 Epävarmuudesta itseluottamukseen

Opettajat eivät kuvailleet kyselyn vastauksissa omaa epävarmuuttaan monimateriaalisen käsityön opettamisessa ennen ohjausta. Nostimme epävarmuuden yhdeksi ongelmaksi, koska kysymyksissä, jotka liittyivät ohjausta seuranneeseen aikaan, opettajat kirjoittivat rohkeuden ja varmuuden lisääntymisestä. Luotto omaan tekemiseen ja omiin taitoihin on tärkeää, sillä kun opettajalle opetuksen tavoitteet ovat selkeitä ja hän tietää, mitä tekee, voi syntyä flow-tila, joka välittyy myös oppilaisiin. Oppilaiden flow-tila taas edistää heidän oppimistaan. (Stenberg 2011, 123.) Kun opettajilta kysyttiin, muuttiko ohjauspäivä asenteitasi ja käsityksiäsi monimateriaalisesta käsityöstä, he kertoivat esimerkiksi seuraavasti:

Ehkä saimme henkilökuntana varmistusta tähän opetusmuotoon...(O3)

Opettajat huomasivat rohkaistuneensa ja itseluottamuksen kasvaneen ohjauksen jälkeen. Opettajat kertoivat, että ovat uskaltaneet kokeilemaan sellaista, mitä he eivät ole aiemmin tehneet, kun kysyttiin, miten ohjauksessa esille tulleet asiat vaikuttivat opetukseen.

Sain enemmän rohkeutta kokeilla erilaisia töitä. Niitäkin, mitä en ole koskaan aiemmin tehnyt. (O2)

Opettajan työssä onnistumisessa keskeinen perusta onkin opetettavan sisällön hallinta (Luukkainen 2004, 267), jota opettaja on halunnut ohjauksen jälkeen kehittää. Ohjauksen jälkeen opettaja on rohkaistunut kokeilemaan ja tekemään asioita eri tavalla kuin ennen, mikä voi kertoa opettajan kohonneesta itseluottamuksesta (Keltikangas-Järvinen 1994, 44). Opettajat usein pitäytyvät perinteisissä ja turvalliselta tuntuissa tilanteissa, koska tilanteet kouluissa ovat usein vaikeita, nopeita ja ristiriitaisia. Opettaja on kuitenkin pystynyt kriittisesti tarkastelemaan ja muuttamaan omaa opetustaan, vaikka se vaikeaa ja vaatii opettajalta ponnisteluja. (Kostiainen & Rautiainen 2011, 185.)

Itseluottamus on omakohtainen tunne itseensä ja omiin tekemisiin luottamisesta. Itseluottamus on monen tekijän summa. Sitä kehittävät persoonallisten valmiuksien lisäksi koulutus, ammatillinen kehittyminen, arvostus ja rooli työyhteisössä, ammatti-identiteetti, perhe ja ystävät sekä ammattiin liittyvä ulkopuolinen tuki. (Aho 2011, 136.) Hyvä itseluottamus rohkaisee asettamaan vaatimustason korkealle ja ottamaan vastaan haasteita ja vaativia tehtäviä. Korkea vaatimustaso ja hyvä suoriutuminen eivät kuitenkaan vielä suoraan ole merkkejä hyvästä itsetunnosta, kuten ei suoritusten puutekaan kerro heikosta itsetunnosta. Hyvä itsetunto ei ilman muuta johda haluun suoriutua maksimaalisesti, vaan suoriutumisessa on itsetunnon lisäksi kyse monista muistakin tekijöistä, ennen kaikkea motivaatiosta ja siitä, mitä ihminen elämässään arvostaa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 44.) Aho (2011, 136) kuvaa hyvää opettajan itsetuntoa seuraavasti: ”*Opettaja tekee*

arkipäivän työtä itseensä uskoen korostamattaan sitä kuitenkaan muille. Hän on sisimmissään tasapainoinen ja luottaa omaan tekemiseensä. Opettajan, jolla on hyvä itseluottamus, ei tarvitse alati miettiä, toimiiko hän oikein vai ei.”

6.6 Yksin puurtamisesta yhteisopettajuuteen

Vaikka vastauksissa ei mainittu suoraan, että monimateriaalisen käsityön toteutumista estää opettajien välinen yhteistyön vähyys, nousi se esiin vastauksista. Toimivaa yhteistyötä tai -opetusta ei kuvattu missään vastauksessa. Tulos tulee nostaa esiin, koska yhteistyö ja opettajien jaettu näkemys monimateriaalisesta käsityöstä ovat merkittäviä sen toteutumisen kannalta ja käsityön opetuksessa yhteisopettajuuden merkitys on suuri. (Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23). Myös kehityksessä olennaista on yhteisopettajuus. Sillä usein opettaja on yksin vastuussa opetuksen tavoitteista, sisällöistä ja toteuttamisesta, mutta yhteisopettajuudella vastuuta voitaisiin jakaa useamman opettajan harteille (Suojanen 1992, 12; Lepistö 2010, 73). Samalla myös opetusta tullaan tarkastelleeksi kriittisesti ja sitä kautta kehitettyä (Lepistö 2010, 73).

Käsityön molempien sisältöalueiden merkityksen ymmärtäminen lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen perustana helpottuu, kun käsityötä opettavilla opettajilla on yhteinen kokemusmaailma. Opettajat myös arvostavat toisen opettajan oppisisältöjen asioita, jos heillä on ymmärrystä ja henkilökohtaista kokemusta molemmista sisältöalueista. (Lepistö 2010, 73.) Yhteistyö edellyttää toimivaa vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisua (Malinen & Palmu, 2017, 12; Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23).

Vaikka toimivaa yhteistyötä ei opettajien välillä ainakaan vielä ole, opettajien käsityksissä monimateriaaliseen käsityöhön liittyy vuorovaikutus. Toimiva yhteistyö on myös avain oman opetuksen kehittämiseen. Kun opetus muuttuu monimateriaaliseksi, se vaatii entistä enemmän opettajien välistä yhteistyötä, jotta monimateriaalinen opetus saadaan toteutettua. Siksi ei auta, jos vain toinen opettaja haluaa ryhtyä kehittämään opetusta, mutta toinen opettaja ei. Esimerkiksi O3 vastauksesta ilmenee, että hän haluaisi kehittää omaa opetusta monimateriaalisempaan suuntaan, mutta se vaatii myös työparilta samaa tavoitetta.

Haluaisin vain, että tätä (monimateriaalista käsityötä) toteutettaisiin enemmän... (O3)

Toimivan vuorovaikutuksen myötä opettajilla on yhteiset toimintamallit sääntöjen, tilojen ja opetusmenetelmien suhteen. Jotta oppilailla on luokassa yhteisöllinen tunne, täytyy myös opettajien virittää luokkaan yhteisöllisyyden tunnetta omalla toiminnallaan. (Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23.) Edelleen ajatellaan, että jos toinen opettaja vastaa jostain osa-alueesta, toinen opettaja ei voi mennä puuttumaan toisen opettajan toimintaan, sillä se voidaan kokea esimerkiksi epämiellyttävänä tai syyllistävänä, kuten O3 vastauksessaan ilmaisee.

Myös se, että toinen opettaja on vastuussa teknisentyön tiloista ja -opetuksesta, niin hankaloittaa omaa työskentelyäkin, etten voi noin vain mennä sinne häärimään. (O3)

Vaikka yhteisopettajuuden tulisi perustua hyvään luottamukseen ja tasa-arvoon, ennen kaikkea on tarkoitus kunnioittaa toisen ammattitaitoa. Yhteisopettajuus perustuu tasa-arvoon, ja olennaista on rakentaa luottamusta sekä kunnioittaa toisen ammattitaitoa. (Malinen & Palmu 2017, 12.) Käsityön molempien sisältöalueiden merkityksen ymmärtäminen lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen perustana helpottuu, kun käsityötä opettavilla opettajilla on yhteinen kokemusmaailma. Opettajat myös arvostavat toisen opettajan opetus sisältöjen asioita, jos heillä on ymmärrystä ja henkilökohtaista kokemusta molemmista sisältöalueista. (Lepistö 2010, 73.) Yhteistyö edellyttää toimivaa vuorovaikutusta ja ongelmanratkaisua (Malinen & Palmu, 2017, 12; Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23).

6.7 Tukea tarvitaan lisää

Vaikka opettajat kokivat saaneensa ohjauksesta apua monimateriaalisen käsityön opetukseen, opettajat kaipaavat vielä tukea ohjauksen jälkeenkin. Opettajat itse kertovat

kaipaavansa eniten apua käytännön asioiden hoitamiseen, kuten oppilaiden kanssa toimimiseen sekä materiaalihankintoihin, kun heiltä kysyttiin, mitkä monimateriaalisen käsityön opetukseen liittyvät asiat eivät tulleet ilmi ohjauksessa.

Löytää mielenkiintoinen aihe, motivoitunut opiskelija ja oikeat työvälineet. (O1)

Materiaalihankinnat ovat tuottaneet välillä haasteita, mutta enpä tiedä olisiko niitä edes voinut ottaa esille. Pitäisihän opettajan itse tämä tajuta! ☺ (O2)

Toisaalta yksi opettaja ei osannut nimetä yhtään asiaa, mikä ei tullut ilmi ohjauksessa. Tämä voi johtua myös esimerkiksi siitä, ettei opettaja ollut vielä kohdannut opetuksessaan sellaisia ongelmia, joita ei ohjauksessa käsitelty. Toisaalta Lepistön ja Lindforsin tutkimuksen (2015, 15) mukaan opettajaopiskelijat ovat sitä mieltä, että monimateriaalisen käsityön toteuttamisessa ja opettamisessa ei ole mitään sellaisia ongelmia, joita ei pystyisi ratkaisemaan.

Tutkimuksemme perusteella opettajat kaipaavat kuitenkin tukea edelleen monimateriaalisen käsityön ymmärtämisessä ja yhteistyön toteuttamisessa. Mielestämme tärkeintä, miten monimateriaalista käsityötä voisi edistää tutkimuskoululla, olisi suunnata ohjausta enemmän opettajien yhteistyön kehittämiseen ja monimateriaalisen käsityön tarkoituksen ja merkityksen selventämiseen. Jaetut käsitykset ja ymmärrys monimateriaalisesta käsityöstä sekä yhteinen suunnittelu opetuksen toteuttamisesta edistäisivät monimateriaalisen käsityön toteutumista.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

7.1 Monimateriaaliseen käsityöhön liittyviä ongelmia ennen ohjauspäivää

Tutkimuksemme perusteella voimme sanoa, että tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli kolme heidän itse mainitsemaansa ongelmaa monimateriaalisen käsityön opettamisessa. Lisäksi nimesimme opettajien vastausten perusteella kaksi ongelmaa lisää. Kokonaisuudessaan monimateriaalisen käsityön opetukseen liittyvät ongelmat tämän tutkimuksen perusteella ovat aineenhallinta, vanhat asenteet ja käytänteet, opettajalähtöisyys, epävarmuus sekä yhteistyön puuttuminen tai sen vähyys.

Emme voi tutkimuksemme perusteella varmasti sanoa, miksi opettajilla on näitä ongelmia, mutta pohdimme niiden mahdollisia syitä. Opettajia voi haastaa kulttuurinmuutos, koska kaikki tutkimukseen osallistuneista opettajista ovat käyneet opintonsa ja tehneet opetustyötään pitkään ennen opetussuunnitelmauudistusta vuonna 2016. Heidän tulee siis nyt opettaa erilaisessa opetuskulttuurissa, kuin mihin he ovat saaneet opetusta. Tästä johtuen opettajien ymmärrys monimateriaalisesta käsityöstä ja sen toteuttamisesta ei vastaa täysin sitä, mitä se oikeasti on. Opetussuunnitelman perusteissa on määritelty monimateriaalinen käsityö, mutta sen tulkinta käytännön toteutukseksi voi olla moninainen (Lepistö 2010, 59). Opettajat kokevat epävarmuutta monimateriaalisen käsityön opettamisessa, mikä voi johtua mahdollisuudesta ymmärtää monimateriaalinen käsityö niin monella tavalla sekä opetus- ja oppimiskulttuurien muutoksen vuoksi.

Monimateriaaliseen käsityön opettamiseen liittyy myös sellaisia käytänteiden ongelmia, joihin opettajat eivät voi itse vaikuttaa, kuten valinnaisaineiden kautta tapahtuva segregatio tai opetustilojen eriytyneisyys toisistaan. Kouluhallinnon on oltava myös mukana monimateriaalisen käsityön toteutumisen edistämisessä ja tehdä päätöksiä sen mukaan.

Opettajat työskentelevät pääasiassa yksin ja opetustyö sisältää jatkuvia muutoksia, kuormittavia tekijöitä ja kiirettä. Opettajiin ja opetukseen kohdistetaan kritiikkiä samalla kun muutokset haastavat opettajia kehittymään. (Stenberg 2011, 54.) Lerkkanen & Pakarinen (2018, 182) puolustavat opettajan mahdollisuuksia ottaa huomioon kaikki opetukseen liittyvät seikat. Oppimistilanteet saattavat joskus olla niin monimutkaisia, ettei mikään

yksittäinen motivaatioteoria riittää kuvaamaan niiden dynamiikkaa ja kaikkia siihen vaikuttavia tekijöitä. Opettajan toimintaan vaikuttaa niin moni muukin asia, kuin opettaja itse, joten on syytä muistaa, että asiat eivät ole niin yksinkertaisia, eikä opettaja pysty aina vaikuttamaan kaikkeen, vaikka itse niin haluaisikin.

7.2 Ohjauspäivän vastaavuus monimateriaalisen käsityön opettamiseen liittyviin ongelmiin

Tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että lyhytaikaisellakin ohjauksella saadaan vietyä monimateriaalista käsityötä eteenpäin kouluissa, vaikka ohjauksessa ei kaikkiin ongelmiin pystyttykään vastaamaan. Opettajaopiskelijoiden mukaan monimateriaalisen käsityön toteuttamisessa ja opettamisessa ei ole mitään sellaisia ongelmia, joita ei pystyisi ratkaisemaan (Lepistö & Lindfors 2015, 15). Monimateriaalinen käsityö ei ole loppupeleissä kovin suuri muutos, vaan kyse on enemmän lähinnä asennemuutoksesta. Tutkimuksemme mukaan tätä asennemuutosta tarvitsevat niin opettajat kuin muu koulun hallinnon henkilökunta. Täydennyskoulutus voisi olla hyvä keino auttaa opettajia monimateriaalisen käsityön opettamisessa, sillä Hilmolan (2011, 170) tutkimuksen mukaan taito- ja taideaineiden opettajat osallistuisivat mielellään täydennyskoulutukseen, joka on ilmainen ja järjestetään työajalla, mikäli siihen olisi mahdollisuus. Se että sopivia koulutuksia ei ollut saatavilla oli yleisin syy, miksi opettajat eivät olleet osallistuneet täydennyskoulutuksiin (Hilmola 2011, 170). Sopiviin koulutuksiin satsaaminen voisi olla mahdollisuus edistää monimateriaalista käsityöopetusta, sillä tutkimuksemme mukaan jo pienellä ohjauksella on merkitystä.

Keskeistä monimateriaalisen käsityön toteutumisen kannalta on se, että opettajat ymmärtävät, mitä monimateriaalinen käsityö tarkoittaa ja mitä merkityksiä sen toteutumisella on. Monimateriaalisen käsityön ymmärtäminen rikkoo vanhoja asenteita käsityönopeudesta kohtaan ja purkaa siten vanhoja käytänteitä sekä edistää sukupuolten välistä tasa-arvoa. Tutkimuksemme mukaan opettajat ymmärsivät ohjauspäivän jälkeen monimateriaalista käsityötä hieman moninaisemmin, kuin ennen ohjauspäivää, Mutta ohjauspäivän jälkeenkin opettajat käsittivät monimateriaalisen käsityön edelleen osittain produktiivisesti. Monimateriaalisen käsityön ymmärtäminen ja etenkin sen sisäistäminen täysin

opetukseen vaatisi luultavasti pidempiaikaista ohjausta. Yhtenä päivänä pidetty ohjaus ei vielä riittänyt täysin muuttamaan opettajien käsityksiä monimateriaalisesta käsityöstä. Meidän ohjauspäivämme oli myös ohjattu pelkästään opettajille ja kuten olemme tutkimuksessamme todenneet, kaikki monimateriaalisen käsityön opettamiseen liittyvät ongelmat eivät ole opettajasta kiinni, vaan ongelmia on myös esimerkiksi kouluhallinnossa.

Erityisen hyvä olisi, jos ohjaus osattaisiin suoraan kohdistaa opettajien kokemuksiin opetuksen ongelmiin. Tai ohjauksesta vastaava tiedostaisi etukäteen, mihin asioihin opettajat kaipaavat tukea. Esimerkiksi tämän tutkimusprosessin aikana meille on muodostunut huomattavasti laajempi käsitys opettajien kokemista ongelmista, jotka liittyvät monimateriaalisen käsityön ongelmiin. Tämän vuoksi voisimme kehittää ohjauspäivää edelleen paremmin opettajien tarpeita vastaavaksi, jos se pidettäisiin opettajille uudestaan.

Pitämämme ohjauspäivä ei esimerkiksi vastannut monimateriaalisen käsityön opetukseen liittyvään yhteistyön ongelmaan, koska opettajat eivät osanneet nimetä sitä ennen ohjauspäivää. Opettajat pyysivät ohjausta erityisesti monimateriaalisen käsityön sisältöjen opettamiseen. Opettajat eivät olleet kaivanneet tukea yhteistyön kehittymiseen, jolloin siihen ei keskitytty ohjauspäivässä.

Kuitenkin ohjauspäivällä oli merkitystä opettajille monissa asioissa. Heidän ymmärryksensä monimateriaalisesta käsityöstä lisääntyi ja he saivat tukea suunnitteluprosessiin. Opetuksen suunnittelu kehittyi ja siitä tuli aiempaa tarkoituksenmukaisempaa. Opettajat myös syvensivät taitojaan aineenhallinnan osalta ja sitä kautta oppilaiden osallisuus lisääntyi. Ohjauspäivä rohkaisi ja tuki opettajien ajatuksia monimateriaalisesta käsityöstä.

7.3. Pohdintaa monimateriaalisen käsityön tulevaisuudesta

Pohdimme monimateriaalisen käsityön olevan oikeastaan huomattavasti pienempi muutos, kuin se julkisessa keskustelussa esitetään. Vaikka osa tavoitteista ovat opetussuunnitelmauudistusten vuoksi muuttuneet vastaamaan paremmin yhteiskunnan muutokseen, on opetussuunnitelmissa ollut samansuuntaisia tavoitteita jo pitkään. Etenkin sukupuolinen tasa-arvo on kuulunut käsityön opetussuunnitelman sisältöihin pitkään. Jo vuonna 1970 käsityönopetusta oli tavoitteena muuttaa tasa-arvoisemmaksi muuttamalla käsityön

nimitystä sekä sisältöä. Tämän muutoksen taustalla oli yleinen yhteiskunnasta tullut paine muuttaa koulua tasa-arvoisemmaksi (Johansson & Lindfors 2008, 18). Kuitenkaan nämä tavoitteet eivät toteutuneet toivotusti, vaan sukupuolittuneet käytänteet jäivät vahvasti elämään koulumaailmaan (Lindfors, Marjanen & Jaatinen 2016, 82-83). Mikäli jo viisikymmentä vuotta sitten ryhdyttyihin tasa-arvoistaviin toimiin olisi ryhdytty kunnolla, nykyinen opetussuunnitelmamuutos monimateriaalisine käsitöineen ei ehkä tuntuisi näin suurelta, kuin mitä nyt moni opettaja ymmärtää. Esimerkiksi jos käsityön tiloja olisi vuoden 1970 jälkeen ryhdytty jo miettimään tasa-arvoisempina, meillä olisi jo useita kouluja, joissa käsityön tilat eivät olisi eri puolilla koulua, eikä näin monimateriaalisen käsityön opettaminen aiheuttaisi tilojen suhteen niin suuria haasteita. Nyt kuitenkin näyttää siltä, että vuosi toisensa jälkeen, syystä tai toisesta, opetussuunnitelman mukaisiin tasa-arvo vaatimuksiin ei käsityön osalta olla päästy. Nyt kun opetussuunnitelma pakottaa opettamaan käsitöitä samansisältöisenä kaikille oppilaille, muutos tuntuu suurelta, koska on saatettu olla jäljessä vielä edellisten opetussuunnitelmien tavoitteista. Jos opetussuunnitelman mukaisiin toimiin olisi ryhdytty kunnolla jo viisikymmentä vuotta sitten, tuntuisiko tämä nykyinen muutos näin isolta? Suurilta osin, kyse on kuitenkin vain sukupuoli-sesta tasa-arvosta sekä asennemuutoksesta.

Tutkimuksemme mukaan käsityön opetus sisältää edelleen joko vanhoista käytänteistä tai asenteista johtuvaa sukupuolista epätasa-arvoa. On huomion arvoista, että sukupuolten välistä epätasa-arvoa esiintyy vielä vuonna 2020. Mielestämme on mielenkiintoista, että sukupuolista tasa-arvoa pitää edelleen perustella, välillä jopa varsin voimakkaasti, vaikka voisi kuvitella sen olevan nyky-yhteiskunnassa jo osin itseisarvo. Samoin esimerkiksi Lepistön ja Lindforsin tutkimuksen (2015, 15) mukaan käsityön opetuksessa ei pitäisi enää edistää sukupuolijaottelua. Tutkimuksen mukaan opiskelijoista kukaan ei halunnut säilyttää sukupuolijaottelua käsitöissä. Lepistö ja Lindfors (2015) teettivät tutkimuksen maisterivaiheen opiskelijoille, joten voi olla, että heistä suurin osa on ollut melko nuoria, alle 30-vuotiaita, tutkimukseen osallistuttuaan. Sukupuolten mukainen jaottelu ja siitä aiheutuva keskustelu voi siis johtua myös sukupolvien välisistä eroista. Nuoret ovat todennäköisesti eläneet liberaalimmassa yhteiskunnassa, kuin esimerkiksi edelliset sukupolvet, mikä voi vaikuttaa myös asenteisiin.

Aution ja Hilmolan (2017, 53) mukaan on yksilön valinnan mahdollisuuksien kunnioittamisen näkökulmasta tarkasteltuna ongelmallista, että on siirrytty yhteisen käsityön

opetukseen, vaikka taustalla on ajatus sukupuolten välisestä tasa-arvosta. Autio ja Hil-mola (2017, 53) kysyvät, onko tulevaisuuden opetuksessa huomioitu oppilaiden omat taipumukset ja kiinnostusten kohteet riittävästi. Hyvin toteutuessaan monimateriaalinen käsityö ei kuitenkaan sulje pois näitä. Opetussuunnitelman (2014, 270) tavoitteissa ei mainita yksittäisiä tekniikoita tai materiaaleja, joita oppilaiden tulisi opetella käsitöissä, vaan oppilas saa tehdä itse valintoja työskentelymenetelmien, työvälineiden, koneiden ja laitteiden välillä. Monimateriaalisen käsityön opetuksessa nimenomaa painotetaan oppilaiden erilaisia kiinnostuksen kohteita (Opetushallitus 2014, 270). Monimateriaalisen käsityön kautta oppilas saa mahdollisuuden oppia laajemmin erilaisista materiaaleista ja niiden työstämisestä, jolloin hänellä on aikaisempaa laajemmat tietotaidot ja siten suuremmat valinnan mahdollisuudet. Nykyään oppilasta ei ohjaa vain toisen sisältöalueen materiaalit ja tekniikat, vaan oppilaalla on paljon enemmän mahdollisuuksia. Oppilaiden tulisi saada itse päättää, mitä he opiskelevat, sen sijaan, että he vain kopioisivat opettajan antamaa tietoa itselleen (Lepistö & Lindfors 2015, 11).

Lepistö (2010, 67-68) puolustaa kaikkien oppilaiden yhteisiä opetusryhmiä. Kun opetus toteutetaan samansisältöisenä kaikille, on se tasapainoisempaa ja rauhallisempaa kuin aiemmin sukupuolen mukaan jaetuissa ryhmissä. Sekaryhmissä olevista oppilaista osan kypsempi verbaaluis ja rohkeus kysyä ja kyseenalaistaa hyödyttää kaikkia oppilaita. Pojat ja tytöt oppivat toisiltaan erilaisia käyttäytymismalleja, kuten työskentelytarkkuutta, huolellisuutta ja rohkeaa asennetta tarttua uusiin ja ehkä vieraisiinkin käsityön sisältöaineen opiskeluihin. (Lepistö 2010, 67-68.)

Toimiva yhteistyö oli tutkimuksessamme asia, jota yksikään opettaja ei maininnut kyselyssä, jolloin sen vähyys nousi esiin vastauksista. Kyselyssä opettajat eivät myöskään suoraan maininneet yhteistyön puutteen olevan ongelma tai asia, mikä mahdollisesti estää monimateriaalisen käsityön toteutumisen. Kuitenkin toimiva yhteistyö on yksi edellytys käsityöoppiaineen kehittämiseen ja muutokseen (Lepistö 2010, 71). Toisaalta, mikäli opettajat eivät ole opettaneet toimivassa yhteistyössä kenenkään kanssa, he eivät välttämättä ymmärrä sen antamia mahdollisuuksia opetukselle ja näin ollen he eivät sitä osaa mainita. Toisaalta voi olla, että opettajat eivät halua arvostella toista opettajaa, varsinkaan jos he eivät itsekään ole varmoja omasta tekemisestään. Yhteisopettajuus voisi toimia paremmin, mikäli ajatusmaailmaa sitä kohtaan olisi avoimempi. Yhteisopettajuuden

tarkoituksena ei ole arvostella toisen työparin toimintaa tai tarvetta opettaa täysin samoja asioita, kyse on pikemminkin jaetusta asiantuntijuudesta (Tynjälä 2008, 102).

Me olemme saaneet erinomaisen kokemuksen yhteisopettajuudesta työsuhteemme aikana yliopistolla. Olemme toimineet monimateriaalisen käsityön tuntiopettajina yhdessä, eli olemme toteuttaneet yhteisopettajuutta ja toimineet työparina. Olemme yhdessä suunnitelleet kaiken opetuksen ja jakaneet molemmille vastuualueet, joista toinen on hieman enemmän vastuussa. Olemme kokeneet yhteisen suunnittelun opetuksen toimimisen lähtökohtana. Opetustilanteissa olemme aina yhdessä ja tuemme toisiamme, jolloin aina on voinut kysyä neuvoa myös toiselta. Etenkin, kun opettajana toimiminen on meille vielä uutta ja käytännön kokemus on melko vähäistä. Uskomme myös opiskelijoiden hyötynneen kahden opettajan läsnäolosta, jolloin ohjausta on saatavilla enemmän ja kahden opettajan tietämys on käytettävissä. Yhdessä keskustelemalla sekä suunnittelemalla olemme laajentaneet omaa aineenhallintaamme huomattavasti. Itse koimme tämän yhteisopettajuuden nimenomaa opetusta helpottavana asiana ja näemme siinä pelkästään positiivisia asioita. Toisaalta toimiva yhteisopettajuus vaatii aina hyvää panostusta kaikilta osapuolilta, ja siihen me emme ole joutuneet erikseen käyttämään aikaa.

Toimiva yhteistyö voisi vastata juuri opettajien kokemuksiin ongelmiin aineenhallinnassa. Opettajat yhdessä toimiessaan voisivat auttaa toisiaan osa-alueissa, jotka itselle tuntuvat vierailta. Opettaja, joka hallitsee paremmin osa-alueita esimerkiksi tekstiilikäsityön sisällöistä, opettaa niitä. Monimateriaalisen käsityön etu on se, että opetettavat sisällöt voidaan jakaa opettajien kesken. Lisäksi toimiva yhteisopetus huomioi oppilaiden erilaisuudet, vahvuudet ja heikkoudet sekä edistää oppilaan ohjausta etenemällä tämän kykyjen, taitojen ja kiinnostuksen mukaan. Yhteisopetus edistää myös kokonaisen käsityöprosessin hallinnan kehittämistä. (Jaatinen & Lindfors 2016, 19-23.) Asiantuntijuuden jakaminen on Tynjälän (2008, 102) mukaan otollisinta kollaboratiivisessa asiantuntijakulttuurissa, jossa toistensa opetusta voi seurata ja antaa siitä palautetta. Aidosti ja spontaanisti siis jaetaan omaa asiantuntijuuttaan ja edistetään näin toisten asiantuntijuuden kehittymistä.

Pohdimme myös sitä, miten vaikeaa voi olla muuttaa tulevana nuorina opettajina koulujen vakiintuneita toimintoja. Nuori vastavalmistunut opettaja voi odottaa innokkaana päästä jatkamaan oman asiantuntijuutensa kehittymistä, koska on saanut koulutuksensa kollaboratiivisessa asiantuntijakulttuurissa. Voi kuitenkin olla, että hän törmää työyhteisöön,

jossa hän näkee kyllä ulkopuolisin silmin kehittämistarpeita, mutta vakiintuneiden toimintakäytäntöjen kritisoiminen voi olla vaikeaa uutena tulokkaana. (Tynjälä 2008, 102.) Tämä on tietenkin hieman harmillista, sillä usein vastavalmistuneilla on uusin tieto koulutuksesta, jolloin heillä on usein myös eri tavalla annettavaa muille opettajille. Olisi mahdollista, jos opettajat pystyisivät jakamaan omaa informaatiotaan avoimesti toisilleen, jolloin jokaisen ammattitaito kehittyisi. Lepistön ja Lindforsin (2015, 16) mukaan tulisikin tutkia haasteita, joita nuoret opettajat kohtaavat ensimmäisien vuosien aikana kehittäessään käsitöitä monimateriaaliseksi.

7.4 Jatkotutkimusaiheet

Monimateriaaliseen käsityöhön on liitetty keskusteluissa käsityön suosion lasku ja huoli esimerkiksi siitä, toteutuuko käsityön valinnaisaineen opetusryhmiä enää (ks. esim. Hilmola & Autio 2017, 53). Voidaan pohtia, onko käsityö valinnaisaineena epäsuositumpaa monimateriaalisen käsityön vuoksi, vai johtuuko se esimerkiksi opetuksesta tai yhteiskunnan muutoksesta. Tässäkin tutkimuksessa tuli esiin oppilaiden erilaiset asenteet monimateriaalista käsityötä kohtaan. Toisaalta tulosta ei voida pitää merkityksellisenä, koska ohjauspäivän jälkeistä käsityön opetusta oli ollut ennen tutkimusaineiston keruuta vain syyslukukauden ja monimateriaalinen käsityö hakee tutkimuskoululla vielä muotoaan. Lisäksi opettajilla oli tutkimuksemme mukaan ongelmia monimateriaalisessa käsityössä vielä ohjauspäivän jälkeenkin.

Oppilaiden asenteita monimateriaalista käsityötä kohtaan ja käsityön suosiota valinnaisaineena tulisi tutkia silloin, kun monimateriaalista käsityötä on ensin opetettu laadukkaasti ja kuten Seitamaa-Hakkarainen (2009, 11) toteaa, että opetukselle on oltava riittävästi resursseja, jotta sisällöt ja toimintatavat eivät ole merkityksettömiä askarteluja. Jos opettajat ovat itse epävarmoja monimateriaalisen käsityön opettamisesta, heillä on ongelmia sen opettamisessa ja se voi tuntua epämiellyttävältä, voidaanko olettaa oppilaiden asenteidenkaan monimateriaalista käsityötä kohtaan olevan kovin myönteisiä? Varsinkin kun Hilmolan sekä Aution tutkimus on tehty jo vuonna 2017, jolloin monimateriaalista käsityötä oli ehditty opettaa kouluissa vasta reilun lukukauden verran. Harva opettaja pystyy niin nopeasti tekemään opetukseen sellaisen muutoksen, ettei se vaikuttaisi oppilaiden

käsityksiin oppianeesta, varsinkin kun opettajat eivät itsekään ole olleet varmoja muutoksesta. Olisi mielenkiintoista tutkia aihetta silloin, kun monimateriaalinen käsityön opetus on suunniteltu huolella, toteutuu toimivan yhteisopetuksen kautta ja innostuneiden opettajien toimesta.

7.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksemme on tapaustutkimus ja tutkimukseemme osallistui vain kolme opettajaa. On selvää, että tutkimuksemme ei ole yleistettävissä. Tutkimuksemme tarkoituksena on saada laajempaa ymmärrystä yleisestä ilmiöstä yhden tarkasti tutkitun tapauksen avulla (Stake 1995, 3-4.) Emme siis pyri tutkimuksessamme yleistämään vaan pikemminkin ymmärtämään yleistä ongelmaa ja pohtimaan siihen mahdollisia ratkaisuja.

Meillä tutkijoilla on takanamme monimateriaalisen käsityön sivuaineopinnot sekä monimateriaalisen käsityön tuntiopettajan työt yliopistolla. On selvää, että käsityön opetuksen kehittäminen monimateriaalisemmaksi on tavoitteenamme. Meidän tulee kuitenkin ymmärtää ja kuulla tutkimukseen osallistuneita opettajia puolueettomasti ilman, että tulkitsemme heidän vastauksiaan ikään kuin tietämällä opettajien käsitykset jo etukäteen. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Tutkijalla voi olla joskus vahva esiymmärrys tilanteesta, jolloin tutkimus suunnitellaan siten, että tutkija vain vahvistaa oman ennako-oletukset. Tämän sijaan tutkijan tulee kysyä ja kyseenalaistaa myös omat kokemuksensa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 71.) Toisaalta käsityönopetus toteutetaan tälläkin hetkellä hyvin erilaisista lähtökohdista ja erilaisilla resursseilla opetuksen kentällä, koska monimateriaalinen käsityö on voitu ymmärtää eri tavoin ja opetukseen vaikuttaa myös opettaja. Meidän tutkijoiden tulee antaa tätä tutkimusta varten kerätyn aineiston kertoa tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien käsitykset (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16).

Kyselylomakkeella tehdyssä aineistonkeruussa haastattelijan vaikutus vastauksiin eliminoiduu. Vastaaja saattaa tuntea henkilöllisyytensä paremmin suojatuksi ja voi siten helpommin vastata arkaluontoisiin kysymyksiin kuin haastattelussa. Kyselyssä vastaajan on mahdollista pohtia ja tarkistaa vastauksiaan, mikä lisää joissain tapauksissa vastausten luotettavuutta. (Jyrinki 1977, 25.) Tutkimukseen osallistuneita ohjeistettiin pohtimaan

kysymyksiä jo ennen niihin vastaamista lähettämällä kysymykset etukäteen. Vastausten luotettavuutta heikentäviksi keskeisiksi tekijöiksi Phillips (1973, 38-53) on todennut ensinnäkin sen, että vastaajilla on pyrkimys antaa sellaisia vastauksia kuin hän olettaa haastattelijan (tai kyselijän) haluavan sekä sellaisia vastauksia, jotka hän kokee sosiaalisesti hyväksyttäviksi. Meidän tutkimusaiheessamme epärehellisesti vastaaminen oli mahdollista, mutta koska opettajat olivat jo itse myöntäneet omat haasteensa monimateriaalisen käsityön opetusta kohtaan, heidän ei tarvinnut kaunistella omia vastauksiaan. Opettajan voi olla vaikea myöntää, että ei pysty tai osaa toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta, minkä takia he saattavat vastata eri tavalla, kuin mikä tilanne kouluissa todellisuudessa on. Pyrimme kuitenkin rakentamaan kyselyn niin, ettei opettajalle tule tunnetta, että hän olisi epäonnistunut, mikäli vastaa rehellisesti omien taitojensa mukaan. Kyselyssämme oli myös selkeästi positiivisia kysymyksiä, jotka rohkaisivat opettajaa omien vahvuuksien etsimiseen. Toisena vaikeana validiteettiongelmana Galtung näkee ilmausten ja ajatusten välisen eron eli kuinka paljon voidaan päätellä henkilön sanoista hänen ajatuksiaan. (Jyrinki 1977, 129-131). Tutkittavat saattavat myös olettaa tutkijan ymmärtävän jotain, vaikka hänelle ei ole siitä kerrottu. Lisäksi tutkittavat voivat kuvitella tutkijan jakavan saman tulkinnan heidän kanssaan. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 71.) Tällaisia tilanteita tuli esille muutama vastauksissa, joissa opettaja esimerkiksi lopetti vastauksen kolmeen pisteeseen, jolloin hän on saattanut tarkoittaa jotain muuta, kuin mitä hän kirjoitti tai jättää jotain sanomatta.

Kyselyn vastauksiin olisimme voineet saada varmistusta lisäämällä kyselyyn suljettuja kysymyksiä, joissa vastaajat olisivat valinneet itselleen sopivan vastausvaihtoehdon. Päätimme kuitenkin olla lisäämättä kyselyymme enempää kysymyksiä, sillä kyselyssämme oli jo monta kysymystä, jotka kaikki olivat avoimia kysymyksiä, ettei kyselyyn vastaaminen olisi liian raskasta ja aikaa vievää. Liian pitkä kysely voi vaikuttaa vastausten luotettavuuteen.

Sisäinen validiteetti on tutkimuksen sisäinen logiikka ja johdonmukaisuus. Ulkoinen validiteetti taas tarkoittaa taas tarkoittaa sitä, miten hyvin tutkimuksen tuloksia voidaan siirtää yhden tutkimuksen yhteydestä toiseen yhteyteen. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 130.) Validiteetin peruskysymykset ovat: tutkiiko tutkimus sitä, mitä se sanoo tutkivansa, ovatko tutkimuksen tuottamat käsitteet ilmiötä kuvaavia ja aineiston perustelemia, onko tieto tuotettu pätevästi ja päteekö tieto

tutkimuskohteeseen (tapahtuma, ihmisryhmä, prosessi, ilmiö, tilanne) (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 131; Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 26).

Reliabiliteetti tarkoittaa mittauksen luotettavuutta, eli sitä, kuinka yhdenmukaisesti mitaus on suoritettu ja kuinka johdonmukaisesti ja tarkasti mittari toimii (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 131). Tutkijan tulee luokitella havaintonsa systemaattisesti samankaltaisella logiikalla. Hän ei voi vaihtaa kesken kaiken luokittelutapaansa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 132.) Tämän tutkimuksen luokittelut ja aineiston analyysin vaiheet löytyvät kappaleesta 5.4.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat Alisalle tuttuja, mikä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen, mutta toisaalta Kristiina ei tunne tutkimukseen osallistuneita opettajia, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Ohjauspäivä on pidetty ennen, kuin tiedettiin sen liittyvän tutkimukseen, mikä lisää ohjauspäivän luotettavuutta. Tutkijoina me emme vielä ohjauspäivää pitäessä ole vaikuttaneet millään tavalla ohjauspäivän ja tutkimuksen yhteyteen. Ohjauspäivässä ei siis ole vaikutettu tietoisesti tai tiedostamatta kyselyyn tai kyselyn tuloksiin. Näin ollen tutkijan rooli on poistunut tilanteesta.

Tutkimuksen luotettavuutta olisi voinut lisätä selvittämällä ensin opettajien kokemat ongelmat, jolloin ohjauspäivä olisi suunnattu erityisesti näiden koettujen ongelmien ratkaisemiseen. Tällöin tutkimustulokset voisivat olla merkityksellisempiä. Tämän tutkimuksen tulokset antavat viitteitä siitä, mitä lyhytaikaisella ohjauksella voidaan saada aikaan. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan voitu selvittää ongelmia ennen ohjauspäivää, koska ohjauspäivä oli pidetty ennen sen valikoitumista tutkimuksen kohteeksi.

7.6 Tutkimuksen eettisyys

Tutkijan tulee pyrkiä tutkimuksen teossa objektiivisuuteen, eli mahdollisimman totuudenmukaiseen ja informatiiviseen kuvaamiseen tutkittavasta kohteesta. Tämä perustuu tutkijan ja tutkittavan kohteen väliseen vuorovaikutukseen. Tutkimuksen teossa on huolehdittava yleisestä huolellisuudesta, tarkkuudesta ja rehellisyydestä sekä pyrittävä totuuteen. (Niiniluoto 2002, 37.) Pitämästämme ohjauspäivästä ei ollut meille tutkimuksen tekijöille muuta etua, kuin sen mahdollisuus ottaa tutkimuskohteeksi. Tämän vuoksi

tutkimustuloksissa on pyritty totuuteen ja annettu tulosten nousta täysin opettajien vastauksista. Tutkija on informaation tuottaja ja tiedon välittäminen kuuluu tieteen perustehtäviin (Pietarinen 2002 58). Tutkimuksemme on vapaasti käytettävissä yliopiston kokoelmissa.

Jokainen tutkija kohtaa tutkimuksen teossa valintoja, jolloin vaarana voi olla esimerkiksi aineiston yli- tai alianalysointi. Tutkija itse määrittelee, mille antaa tutkimuksessa tilaa. (Wolcott 1994, 28.) Tutkimustulosten tulee olla intersubjektiivisesti todettavissa, eli tulosten määrittelyä ja hyväksymistä ei ohjaa tutkijan omat mieltymykset tai toiveet (Niiniluoto 2002, 37). Aineistolähtöistä sisällönanalyysiä tehdessä kiinnitimme huomiota analyysin järjestelmällisyyteen ja analyysikysymykset ohjasivat analyysin tekoa.

Tutkimuksen teossa tulee pohtia myös sitä, mikä ohjaa tiedonhankintaa. Millaisiin todellisuuden piirteisiin tutkimus kohdistuu ja mihin tarkoituksiin informaatiota hankitaan. (Pietarinen 2002, 63.) Tutkimuksemme tekoa ohjaa oma kiinnostuksemme tutkittavaan ilmiöön.

Tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä on oikeuksia liittyen heidän tunnistamattomuuteensa ja salassapitoon. Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tutkimukseen osallistuneet henkilöt palauttivat kyselylomakkeen vastauksensa anonymisti, jolloin meille tutkijoille ei selvinnyt vastaajien henkilötiedot missään aineiston analyysin vaiheessa. Opettajien vastaksiin viitatessa käytämme nimikointia O1-O3. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien paikkakunnalla ja tutkimuskoululla ei ole tutkimuksen kannalta merkitystä, minkä vuoksi emme kerro näiden nimiä. Tutkimushenkilöillä on ollut mahdollisuus olla osallistumatta tai vetäytyä tutkimukseen osallistumisesta koko tutkimuksen ajan. Ennen tutkimukseen osallistumista henkilöitä on informoitu saatekirjeellä ja sähköpostilla, joista selviää tutkimusaineiston käyttötarkoitus ja tutkimuksen tarkoitus. Tutkimushenkilöillä on siis ollut tiedossa, mihin he kyselylomakkeeseen vastaamalla osallistuvat. (Kuula 2011, 136.) Tutkimushenkilöiltä kerätty aineisto on poistettu, eikä sitä käytetä muissa yhteyksissä.

Tutkijan tulee pohtia valta-asemaansa tutkimukseen osallistuneeseen henkilöön. Tutkitavat voivat unohtaa, ettei tutkimuksen tekijä ole kollegan vaan tutkijan roolissa. (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 71.) Toiselle meistä

tutkimuksen tekijöistä tutkimuskoulu ja sen opettajat ovat tuttuja, minkä vuoksi painoimme saatekirjeessä ja sähköpostissa, että kyseessä on tutkimukseen osallistuminen.

LÄHTEET

Aadeli S., Aalto R., Myllymäki H., Pekkarinen J., Poutala M., Rinta-Rahko A. & Suurnäkki T. 2004. Käsityön työturvallisuusopas. Teknisen työn ja tekstiilityön opetukseen. Helsinki: Opetushallitus.

Ahonen S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Leena Syrjälä, Sirkka Ahonen, Eija Syrjäläinen & Seppo Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä. 113-160.

Aho I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen yliopisto.

Ala-Nissilä O. 2018. Kirjallinen kysymys teknisen työn asemasta ja opiskelijoiden teknisten valmiuksien parantamisesta. Helsinki 27.2.2019. Kirjallinen kysymys KK 675/2018 vp. Saatavilla www-muodossa: https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Kysymys/Documents/KK_675+2018.pdf (Luettu 12.12.2019)

Alfoldy S. Rebel Craft: weaving craft into the academy. Teoksessa Leena Kaukiainen (toim.). Proceedings of the crafticulations & education conference. Helsinki: NordFo. 9-13. Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/4810/Kaukinen_verkko.pdf?sequence=2/en-en/#page=207 (Luettu 11.11.2019)

Anttila P. 2009. An expanded concept of knowledge in research on art and craft works. Teoksessa Leena Kaukiainen (toim.). Proceedings of the crafticulations & education conference. Helsinki: NordFo. 12-20. Saatavilla www-muodossa: <http://hdl.handle.net/10224/4810> (Luettu 11.11.2019)

Anttila P. 1993. Mitä on käsityöllinen toiminta? Teoksessa Anja Heikkinen & Ulla Salmi (toim.) Puheenvuoroja käsityön ja ammattikasvatuksen filosofiasta. Tampere: Tampereen yliopisto, täydennyskoulutuskeskus, julkaisusarja A3. 9-26.

Anttila P. 1992. Käsityön ja muotoilun teoreettiset perusteet. Helsinki: WSOY.

Autio O. 1997. Oppilaiden teknisten valmiuksien kehittyminen peruskoulussa. Tutkimuksia 117. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Autio O. & Hilmola A. 2017. Käsityö ja asenteet – Oppiaineen tulevaisuus. Ainedidaktiikka 1(1) /2017. 39-59. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.6073> (Luettu: 26.2.2020)

Eriksson P. & Koistinen K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus. Julkaisuja 4:2005.

Garber E. 2002. Craft education in Finland: Definitions, rationales and the future. International Journal of Arts & Design Education 21(2). 132-145. Saatavilla www-muodossa: <https://doi.org/10.1111/1468-5949.00308> (Luettu 27.2.2020)

Haapasalo L. 2011. Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu. Jyväskylä: Medusa.

Hakala J. 2005. 2 Oppimisen edistäminen. Teoksessa Olli Luukkainen & Raine Valli (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 37-51.

Hakkarainen K. Kangas K. & Seitamaa-Hakkarainen P. 2011. Expert's participation in elementary students' collaborative design process. Int J Technol Des Educ. 23. 161–178. Saatavilla www-muodossa: <https://repository.isls.org/bitstream/1/2559/1/851-855.pdf> (Luettu 26.2.2020)

Halvorson H. G. 2012. Onnistu ja menesty kaikissa tavoitteissasi. Helsinki: Basam Books.

Heikkinen E. 2007. Täydennyskoulutus kainuulaisten opettajien käsitysten valossa. Oulu: Oulun yliopisto.

Hilmola A. J., & Autio O. 2017. Käsityö ja asenteet – oppiaineen tulevaisuus. Ainedidaktiikka 1(1). 39-59. Saatavilla www-muodossa:

<https://doi.org/10.23988/ad.v1i1.60731> (Luettu 26.2.2020)

Hilmola A. & Kallio M. 2019. Käsityön suosio valinnaisaineena uuden opetussuunnitelman aikana. Opetushallitus. Saatavilla www-muodossa: https://www.tekninenopettaja.net/docs/Hilmola_Kallio_2019-Keskeiset_tulokset_kasityon_valinnoista.pdf (Luettu 26.2.2020)

Hilmola A. & Lindfors E. 2017. Pupils' performance in managing the holistic craft process. Techné Serien A: 24(1), 29-41.

Hilmola A. 2011. Käsityö. Teoksessa Sirkka Laitinen, Antti Hilmola ja Marja-Leena Juntunen. Perusopetuksen musiikin, kuvataiteen ja käsityön oppimistulosten arviointi 9. vuosiluokalla. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:1. 158-237. Saatavilla [www – muodossa: https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0111.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2014/09/OPH_0111.pdf) (Luettu 25.2.2020)

Hirsijärvi S., Remes P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

Huottilainen M. & Peltonen L. 2017. Tunne aivosi. Helsinki: Otava.

Husu J. & Toom A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus –suuntia tulevaan. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Huusko M. & Paloniemi S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006. 162-173. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1384433) (Luettu 26.2.2020)

Hyrsky K. 2013. Käsityön oppimisen merkitys ammattikäsityön kannalta – Cygnaeus ja nykypäivän haasteet. Teoksessa Leena Kaukiainen & Miia Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi. 167-173.

Ikähiemo K-M. 2018. Tarinoita monimateriaalisesta käsityöstä. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopisto. Saatavilla [www-muodossa: http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201805101732](http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201805101732) (Luettu 12.12.2019)

Jaatinen J. & Lindfors E. 2016. Co-teaching in Finnish craft education. Teoksessa Heini-Marja Pakula, Elina Kouki, Harry Silfverberg & Eija Yli-Panula (toim.). Uudistuva ja uusiutuva ainedidaktiikka. Turku: Painosalama.

Johansson m. & Lindfors E. 2008. Finland. Sljöd [Käsityö]. Teoksessa Gulliksen S. Marte & Johansson Marlène. Nuläge och framåtblickar – om undervisning och forskning inom det nordiska slöjdfältet. Vaasa: NordFo.

Jyrinki E. 1977. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus, Kustannustoimi 1977.

Jääskeläinen L., Hautakorpi J., Owen-Huma H., Niittymäki H., Pirttijärvi A., Lempinen M. & Kajander V. 2015. Tasa-arvotyö on taitolaji. Opas sukupuolten tasa-arvon edistämiseen perusopetuksessa. Opetushallitus. Saatavilla [www – muodossa:
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf](http://www.oph.fi/sites/default/files/documents/173318_tasa_arvotyö_on_taitolaji_0.pdf) (Luettu 25.2.2020)

Kallio J. 2016. Opettamisen vallankumous. Helsinki: Tietosanoma.

Karppinen S. 2005. ”Mitä taide tekee käsityöstä?” Käsityötaiteen perusopetuksen käsitteellinen analyysi. Helsinki: Helsingin yliopisto. Saatavilla [www-muodossa:
http://et-hesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/karppinen/mitataid.pdf](http://et-hesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/karppinen/mitataid.pdf) (Luettu 28.11.2019)

Kaukinen L. K. 2009. Käsityöopetuksen tarkoitusta etsimässä. Teoksessa Ritva Koskenurmi-Sivonen (toim.), Anna-Mari Raunio (toim.) & Marketta Luutonen (toim.). Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Helsingin yliopisto, 7-9. Saatavilla [www-muodossa:
http://hdl.handle.net/10224/4809](http://hdl.handle.net/10224/4809) (Luettu 25.9.2019)

Katajala S. 2018. Koulukäsityön näkymiä: Netnografinen tutkimus käsityön uusimman opetussuunnitelman toteuttamisen käytännöistä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.

Keltikangas-Järvinen L. 1994. Hyvä itsetunto. Helsinki: WSOY.

Kojonkoski-Rännäli S. 2014. Käsien tekemisen filosofia. Turku: Painosalama.

Kojonkoski-Rännäli S. 1996. Tietokäsityksestä taitokäsitykseen. Teoksessa Seppo Tella (toim.) Nautinnon lähteillä. Aineen opettaminen ja luovuus. Ainedidaktiikan symposiumi Helsingissä 2.2.1996. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. 61-70.

Kojonkoski-Rännäli S. 1995. Ajatus käsissämme. Käsityön käsitteen merkityssisällön analyysi. Turun yliopiston julkaisuja.

Kokko S. 2008. Sitkeästi sukupuolittunut käsityöopetus. Kasvatus 4/2008. 366-376. Saatavilla [www-muodossa:
http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480219](http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1480219) (Luettu 26.2.2020)

Kostiainen E. & Rautiainen M. 2011. Uusi opettaja. Teoksessa Kirsi Pohjalainen (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 183-195.

Kumpulainen K., Krokfors L., Lipponen L., Tissari V., Hilppö J. & Rajala A. 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Teoksessa Kirsi Pohjalainen (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino. 35-49.

Kuula A. 2011. Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino.

Laine M., Bamberg J. & Jokinen P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Markus Laine, Jarkko Bamberg & Pekka Jokinen. Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9-40.

Lambert K. 2008. Depressing Easy. Scientific American Mind. August/September 2008. 31-37. Saatavilla [www-muodossa: https://www.dr-hat-field.com/educ538/docs/Lambert,+2008.pdf](https://www.muodossa:https://www.dr-hat-field.com/educ538/docs/Lambert,+2008.pdf). (Luettu 20.11.2019)

Lehto J. E. 2008. Konstruktivismi peruskoulun didaktiikan ohjenuoraksi. Teoksessa Hillilä Merja (toim.) & Räihä Pekka (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhankkeen (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus. 59-77.

Lepistö J. 2010. Käsitöiden tekeminen ei vaadi tiettyä sukupuolta. Teoksessa Suortamo Markku Tainio Liisa, Ikävalko Elina, Palmu Tarja & Tani Sirpa (toim.). Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus. 59-77.

Lepistö J. & Lindfors E. 2015. From Gender-segregated Subjects to Multi-material Craft: Craft Student Teachers' Views on the Future of the Craft Subject. FormAkademisk – Research Journal of Design and Design Education, 8(3). Saatavilla [www-muodossa: https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313](https://doi.org/10.7577/formakademisk.1313) (Luettu 12.11.2019)

Lepistö J. 2013. Käsityöoppiaineen tulevaisuuden haasteet luokanopettajakoulutuksessa. Teoksessa Leena Kaukiainen & Miia Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi. 158-166.

Lepistö J., Rönkkö M-L. & Tuikkanen W. 2013. Monipuolinen käsityön opetus sukupuolisen tasa-arvon toteuttajana. Käsityön aineenopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajien kokemuksia monipuolisen käsityön opiskelusta ja käsityön sukupuolittuneisuudesta. Maailman osaavin kansa 2020: Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja

päämäärät. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2013:8. 92-108.

Lerkkanen M-L. & Pakarinen E. 2018. Opettajan merkitys oppimismotivaatiolle. Teoksessa Katariina Salmela-Aro (toim.). Motivaatio ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus. 181-196.

Lind E. 2009. Studying and teaching craft: possibility and necessity. Teoksessa Leena Kaukiainen (toim.). Proceedings of the crafticulations & education conference. Helsinki: NordFo. 206-212. Saatavilla www-muodossa: <http://hdl.handle.net/10224/4810> (Luettu 11.11.2019)

Lindfors E. 2012. Käsityön ainedidaktinen tutkimus ja haasteet 2000-luvulla. Teoksessa Arto Kallioniemi & Arja Virta (toim.). Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Lindfors E. 2010. Ainedidaktiikan kehittämisen haasteita esi- ja alkuopetuksen käsityössä. Teoksessa Kalle Juuti, Arto Kallioniemi, Pirita Seitamaa-Hakkarainen, Liisa Tainio & Anna Uitto (toim.). Ainedidaktiikka moninaistuvassa maailmassa. Ainedidaktiikan symposium 2010. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. 174-194.

Lindfors E., Clavert M., Kangas K., Jokinen J., Hankala-Vuorinen M., Raevaara M., Hakkarainen K., Seitamaa-Hakkarainen P., Pöllänen S., Porko-Hudd M., Juuti K., Leinonen T., Ihantola P., Korhonen T. & Naukkarinen J. 2019. Teknisen käsityön palauttaminen ei ole ratkaisu teknologiaosaamisen vahvistamiseen. Länsi-Suomalainen 4.12.2019. Saatavilla www-muodossa <https://ls24.fi/artikkelit/teknisen-kasityon-palauttaminen-oppiaineeksi-ei-ole-ratkaisu-teknologiaosaamisen-vahvistamiseen>. (Luettu 11.12.2019.)

Lindfors E., Marjanen P. & Jaatinen J. 2016. Tyttöjen ja poikien käsityöstä monimateriaaliseksi käsityöksi – käsityön opetusta 150 vuotta. Teoksessa Mikä mäki! tiedäks snää? Rauman yksikön 120-vuotisjuhlajulkaisu. 81-97. Rauma: Turun yliopisto.

Luukkainen O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto.

- Löfström J. 2007.** Sukupuoli ja seksuaalisuus koulussa. Teoksessa Hannele Niemi & Riitta Sarras. Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Malinen O-P. & Palmu I. 2017.** Johdanto. Teoksessa Olli-Pekka Malinen & Ines Palmun. Tavoitteena yhteisopettajuus – näkökulmia ja toimintamalleja onnistuneeseen yhdessä opettamiseen. Arviointi-, opetus- ja kuntoutusmateriaaleja. Niilo Mäki Instituutti.
- Marton F. 1994.** Phenomenography. Teoksessa Torsten Husén & T. Neville Postlethwaite. In the international encyclopedia of education. Pergamon. 4424-4429.
- Marton F. 1981.** Phenomenography – Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructuinal Science* 10/1981. 177-200. Saatavilla www-muodossa:
<https://doi.org/10.1007/BF00132516> (Luettu 26.2.2020)
- Määttä K. 2005.** Pedagoginen rakkaus ja hyvä opettajuus. Teoksessa Olli Luukkainen & Raine Valli (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 205-218.
- Niemi V. 1988.** Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Niiniluoto I. 2002.** Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Sakari Karjalainen (toim.), Veikko Launis (toim.), Risto Pelkonen (toim.) & Juhani Pietarinen (Toim.). Tutkijan eettiset valinnat. 30-41. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Niiranen S. 2016.** Increasing Girls' Interest in Technology Education as a Way to Advance Women in Technology. Jyväskylän yliopisto.
- Opetushallitus 2000.** Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Helsinki: Edita oy.
- Opetushallitus 2004.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus
- Opetushallitus 2014.** Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Paalasmaa J. 2000.** Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perkkiö T. 2020. Tulevat opettajat eivät halua enää erotella tekstiilityötä ja teknistä työtä – kouluissa aineita opetetaan yhä tiukasti erillään. Yle. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa) <https://yle.fi/uutiset/3-11182598>. Luettu 28.2.2020.

Perusopetuslaki 628/1998. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 25.2.2020)

Pietarinen J. 2002. Eettiset perusvaatimukset tutkimustyössä. Teoksessa Sakari Karjalainen (toim.), Veikko Launis (toim.), Risto Pelkonen (toim.) & Juhani Pietarinen (Toim.). Tutkijan eettiset valinnat. 58-69. Helsinki: Yliopistokustannus.

Polanyi M. 1966. The Tacit Dimension. Chicago: The University of Chicago Press.

Polanyi M. 1958. Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy. Lontoo: Routledge. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <https://bibliodarbq.fi-les.wordpress.com/2015/09/polanyi-m-personal-knowledge-towards-a-post-critical-philosophy.pdf> (Luettu 27.11.2019)

Pöllänen S. & Kröger T. 2013. Kokonainen ja ositettu käsityö paradigmamaailmoina: näkökulmia ja tulevaisuudensuuntia. Teoksessa Leena Kaukiainen & Miia Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Akaatiimi. 86-96.

Pöllänen S. & Kröger T. 2000. Käsityön erilaiset merkitykset opetuksen perustana. Teoksessa Jorma Enkenberg, Pertti Väisänen & Erkki Savolainen. Opettajatiedon kipinäitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajan-koulutuslaitos. 233-253. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa): <http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-081-0> (Luettu 28.11.2019)

Rasku-Puttonen H. 2005. 6 Opettajat, oppilaat ja osallisuus kouluyhteisössä. Teoksessa Olli Luukkainen & Raine Valli (toim.). Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus. 95-104.

Rauhala L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rinne R., Kivirauma J. & Lehtinen E. 2015. Johdatus kasvatustieteisiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Ruusuvuori J., Nikander P. & Hyvärinen M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Johanna Ruusuvuori, Pirjo Nikander & Matti Hyvärinen (toim.). Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.

Ronkainen S., Pehkonen L., Lidblom-Yläne S. & Paavilainen E. 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

Salakari H. 2007. Taitojen opetus. Ylöjärvi: Eduskills Consulting

Savin A. 2018. Yhä harvempi valitsee käsityön koulussa, vaikka oppiaine tarjoaa juuri niitä taitoja, joita työelämässä tarvittaisiin. Yle 16.11.2018. Saatavilla [www-muodossa: https://yle.fi/uutiset/3-10507741](http://www.muodossa:https://yle.fi/uutiset/3-10507741). (Luettu 11.12.2019.)

Seitamaa-Hakkarainen P. 2009. Käsityönopetuksen tulevaisuutta etsimässä. Oppimisympäristöjen ja teknologian haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa Ritva Koskennurmi-Sivonen (toim.), Anna-Mari Raunio (toim.) & Marketta Luutonen (toim.). Näkökulmia käsityön ja käsityön opetuksen tutkimukseen. Helsingin yliopisto, 10-12. Saatavilla [www-muodossa: http://hdl.handle.net/10224/4809](http://hdl.handle.net/10224/4809) (Luettu 25.9.2019)

Sinkkonen J. 2018. Kiintymyssuhteet elämänkaareissa. Helsinki: Duodecim.

Sipola T. 2019. Teknisen työn ja tekstiilityön yhdistäminen ei lisännyt tasa-arvoa – sen sijaan se voi pahentaa ongelmaa, jota vientiteollisuus nyt jo pelkää. Yle 10.11.2019. Saatavilla [www-muodossa: https://yle.fi/uutiset/3-11031718](https://yle.fi/uutiset/3-11031718). (Luettu 11.12.2019.)

Stake R. E. 1995. The Art of Case Study Research. Lontoo: Sage Publications, Thousand Oaks.

Stenberg K. 2011. Riittävän hyvä opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Suojanen U. 1992. Käsityökasvatuksen perusteet. Porvoo: Wsoy.

Syrjäläinen E. 2013. Taidon opettamisen ihanuus ja kurjuus. Teoksessa Leena Kaukianen & Miia Collanus (toim.). Tekstejä ja kangastuksia. Puheenvuoroja käsityöstä ja sen tulevaisuudesta. Hamina: Akatiimi. 108-118.

Tuomi J. & Sarajärvi A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tynjälä P. 2008. Opettajan asiantuntijuus ja työkulttuurit. Teoksessa Hillilä Merja (toim.) & Räihä Pekka (toim.) Samalta viivalta 2. Kasvatusalan valintayhteistyöhanke (VAKAVA) kirjallisen kokeen aineisto 2008. Jyväskylä: PS-kustannus. 83-109.

Uljens M. 1991. Phenomenography – A qualitative approach in educational research. Teoksessa Leena Syrjälä & Juhani Merenheimo (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopisto.

Vertanen V. 2019. Monimateriaalinen käsityö – mitä se on ja motivoiko se? Käsityön opetussuunnitelmauudistus opettajien ja oppilaiden silmin. Helsingin yliopisto.

Vähälä E. 2003. Luovan käsityöprosessin yhteydet psyykkiseen hyvinvointiin. Käsityön aikana koettujen itseraportoitujen emootiokokemusten ja fysiologisten vasteiden väliset yhteydet. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Wolcott H. 1994. Transforming qualitative data. Thousand Oaks: Sage.

Yin R. 2012. Applications of Case Study Research. Thousand Oaks: Sage.

Yin R. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Thousand Oaks: Sage.

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje ja kyselyn kysymykset

Hei opettaja!

Tutkimme syksyllä pidetyn ohjauspäivän vastaavuutta monimateriaalisen käsityön opetuksessa koettuihin ongelmiin. Tutkimus toteutetaan syksyn 2019 sekä kevään 2020 aikana.

Tervetuloa osallistumaan tutkimukseen. Kerämme tutkimusaineiston kyselylomakkeella. Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Tämän saatekirjeen liitteenä on kyselylomakkeessa esiintyvät kysymykset. Toivomme, että tutustut kysymyksiin ennen vastaamista.

Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta meille sähköpostilla. Silloin kaikki teihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä. Esille ei tuoda mitään tietoa, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitamme pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan Lapin yliopiston kokoelmissa.

Voitte soittaa meille tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Varsinaiseen kyselylomakkeeseen pääset sähköpostissa olevasta linkistä. Pyydämme, että vastaat kyselyyn **18.11.2019** mennessä.

Ystävällisin terveisin,

Alisa Mäkelä
Luokanopettajaopiskelija
almakela@ulapland.fi

Kristiina Rautio
Luokanopettajaopiskelija
silrauti@ulapland.fi

Opinnäytetyön ohjaaja:
Ilkka Ratinen
ilkka.ratinen@ulapland.fi

Koulutuspäivällä tarkoitetaan tässä kyselyssä Alisan elokuussa pitämää ohjausta monimateriaaliseen käsityöhön. Puhuttaessa käsityöstä tarkoitamme monimateriaalista käsityötä, joka otettiin käyttöön vuoden 2016 opetussuunnitelmassa.

Kyselyssä esiintyvät kysymykset:

1. Millaisissa asioissa koet olevasi hyvä käsityönopettajana?
2. Mikä on mielestäsi tärkeää monimateriaalisen käsityön opetuksessa?
3. Millaisia ongelmia sinulla oli monimateriaalisen käsityön opettamisessa ennen syksyn ohjausta?
4. Millaisissa asioissa koet tarvitsevasi kehittymistä monimateriaalisen käsityön opettajana?
5. Miten oppilaan asenteet näkyvät monimateriaalisen käsityön tunnilla?
6. Mitä monimateriaalinen käsityö mielestäsi tarkoitti ennen ohjausta?
7. Muuttiko ohjauspäivä asenteitasi ja käsityksiäsi monimateriaalisen käsityön opetusta kohtaan? Jos muutti, millä tavalla?
8. Miten ohjauksessa esille tulleet asiat vaikuttivat opetukseesi?
9. Mitkä monimateriaaliseen käsityöhön liittyvät näkökulmat eivät tulleet ilmi ohjauksessa?

Liite 2 Analyysikysymykset

Mihin tilanteeseen opettaja koki saavansa ratkaisun?

Mitä haastavia tilanteita mainitaan ennen ohjausta?

Mitä tukea opettaja kaipaa ohjauksen jälkeen?

Miten opettaja kuvailee monimateriaalisen käsityön opettamista?

Miten opettaja kuvailee monimateriaalista käsityötä?